

Revista **Diversa.** Escritos Pedagógicos

Año 2 · Volumen 2 · Números 02 y 03 · Julio-Diciembre 2018 / Enero-Agosto 2019 · Reserva de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-112719302300-102 · ISSN 2594-2409



Dirección

Dr. José Bastiani Gómez

Coordinador Editorial

Dr. José Bastiani Gómez

Comité Editorial

Dr. S. Jordán Orantes Alborez

Dr. José Bastiani Gómez

Dr. Derly Recinos de León

Dr. Carlos Rincón Ramírez

Dra. María Minerva López García

Dr. Bruno Baronnet (Universidad Veracruzana, México)

Dr. Moisés Esteban Guitard (Universidad de Girona, España)

Portada: *Trashumantes*, de Francisco Corzas (1974), col. Privada.

Viñetas en interiores: Archivo Editorial Surdavoz.

Formación y Diseño de interiores

Lic. Fabián Emmanuel Rivera Juárez

Corrección y revisión de textos

Mtro. Raúl Vázquez Espinosa

REVISTA DIVERSA, ESCRITOS PEDAGÓGICOS es una publicación arbitrada de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas y la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071. Publica en formatos impreso y digital, artículos y ensayos originales, recientes y fundamentados en investigaciones sobre aspectos teóricos y prácticos, cuyo propósito es enriquecer el conocimiento de la investigación educativa en regiones interculturales. También incluye estudios que abordan temas sobre la problemática educativa en América Latina y el resto del mundo. Su objetivo es propiciar el debate de ideas, enfoques, paradigmas, modelos educativos y de evaluación, además de la búsqueda de alternativas educativas y sociales en la difusión de los conocimientos generados por la investigación educativa en Chiapas.

Revista diversa. Escritos pedagógicos. Año 1, No. 2 y 3, agosto-diciembre 2018, es una publicación semestral editada por la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. Calle Simón Bolívar 680, col. 24 de junio, C. P. 29047, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; teléfono (961) 6163777 78, ext. 26 y 27 • www.upn071.chiapas.gob.mx • Editor responsable: Dr. José Bastiani Gómez • Reserva de Derechos de Autor al Uso exclusivo 04-2017-112719302300-102 • ISSN: 2594-2409. ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Número de Certificado de Licitud de Título y Contenido 17222. Se imprimió en Editorial Surdavoz, 15 Calle Sur Poniente, número 789, barrio San Francisco, CP. 29066. Con un tiraje de 1000 ejemplares. Distribuidor: Universidad Pedagógica Nacional 071, Calle Simón Bolívar 680, col. 24 de junio, C. P. 29047, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor. Queda expresamente autorizada la reproducción parcial o total de los contenidos e imágenes de la publicación, siempre y cuando sea utilizada con fines educativos y de investigación, respetando los derechos de autor y citando la fuente.

Revista Diversa. Escritos Pedagógicos; cualquier comentario deberá enviarse a la dirección electrónica revistaupn071@gmail.com

Impresa en México / Printed in México

REVISTA
DIVERSA
ESCRITOS PEDAGÓGICOS

Año 1 • Números 2 y 3 • Julio-Diciembre 2018/Enero-agosto 2019 •
Reserva de Derechos de Autor al Uso exclusivo 04-2017-112719302300-
102 • ISSN 2594-2409





S U M A R I O

PRESENTACIÓN, por José Bastiani Gómez.....	p. 03
TEORÍA DE LA ACTIVIDAD, INTERVENCIÓN FORMATIVA Y CONTEXTO ESCOLAR Hugo Armando Brito Rivera.....	p. 09
UN POSGRADO PARA FOMENTAR EL HÁBITO LECTOR EN CONTEXTOS VULNERABLES Bertha Palacios López • Carlota Amalia Bertoni Unda • Juliana Matus López • Marina Acevedo García.....	p. 28
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL SUPERIOR: ENTRE EL DESPRECIO Y LA EDUCACIÓN PARA LA HOMOGENEIDAD Agustín Ávila Romero • León Enrique Ávila Romero.....	p. 39
UN PROYECTO REVOLUCIONARIO EN RESISTENCIA: LAS ESCUELAS NORMALES RURALES José Gilberto Segura.....	p. 54
CONOCIMIENTOS Y CLASIFICACIÓN TSOTSIL-TSELTAL DE LA FAUNA SILVESTRE Miguel Sánchez Álvarez • Patricia Estela Sánchez Gómez.....	p. 86
EL <i>HYLEMORFISMO</i> COMO CRÍTICA DE ARISTÓTELES A LA TEORÍA DE LAS IDEAS DE PLATÓN: UN ACERCAMIENTO José Luis Sulvarán López • José Antonio Santiago Lastra • Luz Helena Pérez Horita	p. 101
PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Luis Fernando Brito Rivera.....	p. 110
PERCEPCIÓN SOCIAL DE LOS DESASTRES EN LA LOCALIDAD DE PESQUERÍA PUNTA FLOR, MUNICIPIO DE ARRIAGA, CHIAPAS Reyna del Carmen Alfaro Pérez	p. 126
JUSTIFICACIÓN.....	p. 168
CRITERIOS DE PUBLICACIÓN.....	p. 169

PRESENTACIÓN

Esta segunda entrega del Volumen 2 y 3, con los Números 2 y 3, que corresponden al segundo semestre del año 2018 y primer semestre del año 2019, respectivamente, de la *Revista Diversa. Escritos Pedagógicos*, se conforma por artículos que fueron arbitrados por destacados profesores investigadores que reúnen los requisitos de evaluación en la aprobación de los contenidos científicos en los campos de las ciencias de la educación. Para la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, este esfuerzo de publicación representa un acto histórico e inédito que pone acento particular, en una de las funciones sustantivas de la difusión de la cultura de la producción de investigación educativa, en el contexto nacional e internacional. En ese sentido, los ocho trabajos que ahora se presentan abordan, bajo concepciones teóricas y enfoques metodológicos de las ciencias sociales y naturales, diversos objetos de estudio, que tienen como punto de referencia contextual los sistemas educativos, las comunidades de estudiantes, comunidades indígenas, universidades y realidades sociales que están inmersas en coyunturas políticas relacionadas con las estructuras de poder de los estados nacionales y modernos, donde la globalización impacta de manera amorfa las relaciones sociales e interculturales de los sujetos sociales de la educación.

Un primer texto que resulta interesante revisar, es el trabajo científico

de Hugo Armando Brito Rivera. Dicho trabajo se denomina “Teoría de la actividad, intervención formativa y contexto escolar.” Este artículo se desglosa desde el posicionamiento de la teoría de la actividad y su relación con el contexto escolar; por tanto, implica revisar de manera pertinente como se conciben las organizaciones educativas como sistemas de actividades pedagógicas y sociales. Como bien nos dice el autor, la aportación de esta concepción interactiva se convierte en un recurso para al análisis de los sistemas de actividades laborales y como medio de proyección de intervenciones formativas de los sujetos que administran y laboran en las secuelas orientadas al desarrollo organizativo, desde el enfoque sociocultural. Entre los conceptos que le dan luz para el análisis, está la de aprendizaje expansivo, como una de las varias corrientes del aprendizaje organizativo vinculado con el campo educativo. Derivado de esta investigación la propuesta final es una metodología de intervención formativa fundamentada en el ciclo de aprendizaje expansivo, que se convierte en una fase de trabajo importante, que da cuenta de los procesos de transformación e innovación social, tan necesarios en los ámbitos escolar e intercultural desde una óptica cultural situada. El artículo demuestra que existen tensiones y perturbaciones evolutivas que son propias al trabajo escolar, como componentes asociados a los procesos de

mejora y cambio de los centros educativos. Entre los factores se localizan los de carácter sistémico, que interpelan las interconexiones de prácticas profesionales, razón por la cual se discute la noción de *boundary zone* o espacio de interacción entre sistemas de actividades educativas, que son dignos de repensarse en un mundo socialmente atravesado por la globalización. Y finalmente, el cambio organizativo desde la teoría de la actividad se concibe como una construcción progresiva de significados socioeducativos, cuyo sustento es de naturaleza cultural, dialógica y discursiva en la educación. El segundo artículo titulado “Un posgrado para fomentar el hábito lector en contextos vulnerables”, de Bertha Palacios López, Carlota Amalia Bertoni Unda, Juliana Matus López y Marina Acevedo García, quienes desde sus espacios de trabajo en la Universidad Autónoma de Chiapas, exponen con un enfoque plenamente descriptivo el trabajo realizado desde la Especialidad en Procesos Culturales Lectoescritores, posgrado con reconocimiento del CONACYT, cuyos trabajos de los estudiantes se insertan durante más diez años en las construcción de la lectura-escritura de tsotsil de jóvenes indígenas de educación básica, que habitan las comunidades interculturales del municipio de Zinacantán Chiapas, México. Las autoras del artículo reconocen que la metodología empleada en el estudio de acción-participativa y bajo la concepción teórica sociocultural, implicó un trabajo importante en el fortalecimiento de los procesos de alfabetización en lengua tsotsil. A pesar de los obstáculos que impone la política

educativa indígena en la regiones interculturales de Chiapas, se reconoce que desde la experiencia situada socioculturalmente, sí es posible que los jóvenes de educación básica y otros sectores sociales marginales, puedan acceder a la cultura escrita y oral, como medio importante frente a procesos tradicionales que se vuelven hegemónicos y vulneran los derechos humanos y lingüísticos. Entre los resultados obtenidos, se señala que es necesario crear metodologías de enseñanza de la lengua tsotsil y en consecuencia de otras lenguas amerindias, con el único objeto de que los beneficiados, trasciendan culturalmente las barreras de la discriminación lingüística y étnica en las Regiones de Chiapas y México. El trabajo con el título “La educación intercultural superior: entre el desprecio y la educación para la homogeneidad”, representa una oportunidad de pensar a la educación intercultural de los pueblos indígenas. Los juicios que los autores exponen en el texto con una mirada histórica y educativa permite situar que la creación de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) tiene como antecedente social, los pronunciamientos políticos y jurídicos emanados de los Acuerdos de San Andrés, que el gobierno federal en 1996 firmó, como así se demandó en su tiempo sobre el reconocimiento a los derechos de autonomía, políticos y educativos de los pueblos originarios de México. Si bien es cierto, que la UNICH, nace en esa coyuntura política del año 2004, para atender la necesidades de educación superior, de las comunidades indígenas de las regiones interculturales de Chiapas,

también los propios autores señalan ciertas omisiones estructurales de carácter de poder insertadas en las estructuras burocráticas de la recién Universidad, lo que constituye un impedimento social de ser una institución de y para los pueblos originarios en la región Sur-Sureste de México.

El modelo de educación intercultural que caracteriza a la Universidad constituye un precepto normativo de política educativa, que busca otorgar voz a los actores sociales y educación de las comunidades indígenas, donde las diversas epistemes extiendan el abanico de realidades étnicas, históricas, ecológicas y de cosmovisión, que fundamentan el desarrollo filosófico y educativo de los pueblos indígenas, que históricamente han estado excluidos y marginados del desarrollo nacional, regional y local. Un resultado importante a que llegan los autores, es que se requiere desmontar las acciones de los grupos de poder que se disputan el control y la autoridad que se han imbricado en el sistema universitario intercultural, además del rejuego político de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y el Gobierno de Chiapas. Finalmente, los investigadores avizoran un cambio a largo plazo, siempre y cuando sobre la episteme indígena, se hagan a un lado prácticas de relaciones de poder político, que ajenas a la identidad intercultural bloquean e impiden la consolidación del modelo de educación intercultural de y para los pueblos originarios de Chiapas.

Siguiendo con esta discusión académica sobre la educación intercultural de los pueblos originarios, se

presenta el trabajo de investigación de José Gilberto Segura, quien, ubicado en Los Valles Centrales de Oaxaca, presenta el trabajo “Un proyecto revolucionario en resistencia: las escuelas normales rurales”. El autor reconoce, hurgando entre los intersticios de la historia, que la atención hacia las Escuelas Normales Rurales atrajo poderosamente la atención nacional y mundial, cuando el 26 de septiembre de 2014 fueron objeto de desaparición forzada, cuarenta y tres estudiantes de la Escuela Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero, México. Una de las premisas de Segura, es que hasta entonces la sociedad mexicana no sabía mucho de la existencia de este modelo educativo, surgido de la Revolución Mexicana de 1910, el cual subsiste hasta la fecha con algunos de sus valores y principios que le dieron origen, así como otros asumidos durante el cardenismo. Otro de los hallazgos importantes que denota Segura, es que en el seno de las escuelas normales, también, subsiste la organización estudiantil más antigua de México: la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, la cual constituye el grupo de acompañamiento de la formación política de los estudiantes y que en alguna medida importante, forma parte de la resistencia social a las asechanzas de diversas estrategias políticas que buscan reemplazar y desaparecer a las escuelas normales. Uno de los ejes sobresalientes en el artículo, es que el autor hace una síntesis histórica y política del papel de las escuelas normales, para en conclusión analizar la justificación social de la existencia actual, en la medida que subsisten miles de campesinos pobres,

cuyas familias demandan maestros con estos perfiles idóneos al desarrollo rural de México. La educación en general y los diversos procesos que la incumben, necesitan de la mano activa de los profesores y las profesoras, para propiciar un cambio sustancial en el desarrollo del conocimiento escolar.

La actividad de investigación de Miguel Sánchez Álvarez y Patricia Estela Sánchez Gómez con el artículo “Los conocimientos y clasificación tsotsiltzeltal de la fauna silvestre”, es el resultado de diversas experiencias de campo y de reflexión que se realiza desde en el año 1990 hasta la fecha. El objetivo de investigación fue registrar, organizar y sistematizar las categorías conceptuales del conocimiento y clasificación de la fauna silvestre de comunidades indígenas de los Altos de Chiapas. Los autores señalan que a partir de la conformación de un grupo multidisciplinario aplicaron la metodología cualitativa y un enfoque etnográfico-lingüístico, en este rubro, el conocimiento y dominio del idioma tsotsil y tzeltal, fueron los medios por los que lograron obtener información empírica que sirvió para fundamentar la investigación. Los resultados señalan, según los autores, que los tsotsiles y tzeltales clasifican a la fauna silvestre de acuerdo a características anatómicas, aspectos de movimiento, condiciones de vida y de hábitat, lo que les permite generar diversas categorías, que a su vez agrupan en subcategorías de suma importancia para el desarrollo de la educación intercultural. Un resultado importante es la referida a la categoría general, se destaca que *chon bolometik*, fauna, que a su vez se desprenden dos

grandes categorías: 1. *xchanul o'*, fauna acuática y con sus respectivos subcategorías, 2. *te'tikal chon bolometik*, con cinco grandes categorías: voladores, mamíferos, reptiles, saltadores, orugas y gusanos, a su vez dividida en subgrupos y especies que van atribuidos al lugar de hábitat o característica del individuo. Es un abanico de datos, que resulta esclarecedor en el ámbito de los procesos formativos de escuelas normales y pedagógicas. Uno de los juicios con que concluyen los profesores investigadores, es que los pueblos indígenas poseen conocimientos tradicionales que pueden generar una perspectiva favorable para establecer un nuevo enfoque epistemológico y educativo, llevando el aprendizaje de la vida práctica del campo y las sociedades, a través del compartimiento de responsabilidades y derechos de participación colectiva e individual, para el bien común. Esto permite reflexionar el impulso de una educación incluyente e intercultural, en la generación del intercambio de los conocimientos, cosmovisiones y lenguas, como parte del entendimiento dentro de la apropiación del territorio, ecosistema, agroecosistemas y su articulación con aspectos cosmogónicos-simbólicos, lengua y modos de vida para la educación superior intercultural en Chiapas y México.

El trabajo denominado “El hylemorfismo como crítica de Aristóteles a la teoría de las ideas de Platón: un acercamiento”, de José Luis Sulvarán López, José Antonio Santiago Lastra y Luz Helena Pérez Horita, es un texto de divulgación filosófica, que tiene incidencia educativa, razón por la cual

este texto puede ser revisado como una recuperación de un tema clásico para el desarrollo tanto de la filosofía, como de la ciencia sin más. Los autores señalan que la teoría del hylemorfismo, nacida en el apogeo de lo que actualmente conocemos como edad clásica, significó un planteamiento revolucionario de Aristóteles sobre la constitución interna de la realidad y que sus juicios siguen siendo vigentes en campo de la reflexión filosófica. Esta teoría sigue vigente y fue en contraposición al pensador de Platón, que considera el mundo sensible como un pálido reflejo del mundo inteligible, reconoció que las ideas no son arquetipos y que no existen independientemente de la realidad humana. Lo que existe son las substancias constituidas de materia prima y forma substancial en la concepción del mundo humano y social. Uno de los juicios sobre esta teoría, es que la materia es pura indeterminación y la forma hace que las cosas sean lo que son con sus propiedades tangibles o subjetivas. Otra de las elaboraciones conceptuales es que existen en las cosas y mediante un proceso de abstracción se convierten en conceptos, pero, no tienen existencia independiente de la realidad donde el ser humano actúa y convive. También Aristóteles en ciertos sentido, es un rumbo más completo que el de Platón, pero, ambos se convirtieron en referentes clásicos de la historia de la filosofía, cuya influencia ha llegado a nuestros días, no sólo en los planteamientos filosóficos, sino también en la vida cotidiana que permite definir el papel de la educación y su trascendencia humana.

El trabajo denominado “Personalización del aprendizaje y la

enseñanza de la historia: una experiencia en la formación inicial del profesorado” de Luis Fernando Brito Rivera es una investigación que presenta resultados de investigación, y habla sobre la personalización del aprendizaje, a través del uso de las TIC, en profesores en formación de una Escuela Normal en México. El objetivo del proyecto que puso en práctica, es que los aprendizajes y la experiencia educativa implicaron el diseño e implementación de una serie de pautas tecno-pedagógicas para el desarrollo de la competencia *aprender a aprender* por medio del uso de TIC. Metodológicamente, se implementó un e-portafolio para integrar las planeaciones de clase, algunas actividades de aprendizaje y ciertos productos de análisis de las prácticas docentes (evidencias de aprendizaje y videos de las sesiones de clase). Los resultados del desarrollo de esta experiencia auguran un cambio positivo y sustancial en el desarrollo del perfil profesional de los participantes, en lo que corresponde a *aprender a aprender a enseñar*. Esta experiencia situada socioculturalmente de formación inicial, a partir de la enseñanza de la historia y mediada por el apoyo de recursos tecno-pedagógicos, representa para los tiempos modernos en la educación superior, una premisa que puede incentivar cambios en los modelos de formación inicial en México. El último de los textos, intitulado “Percepción social de los desastres en la localidad de pesquería Punta flor, municipio de Arriaga, Chiapas”, se pueden recuperar, de forma directa, las experiencias que esta Pesquería ha tenido en el desarrollo de estrategias, tanto epistemológicas, como

emocionales, en la superación, adaptación y resolución ante los desastres naturales que ha vivido. En este sentido, cabe aclarar, que es tema central en el estado de Chiapas, ya que a lo largo de su historia, ha sufrido el embate de la naturaleza, mediante un gran número de desastres que han marcado el rumbo de su devenir. Conocer cómo esta pesquería ha logrado resolver estos embates, desde la propia representación de los desastres, es una apuesta para que la comunidad pueda traer sentido vivencial a sus propias representaciones de los desastres, y darles reflexión y resguardo, tanto intelectual como emocional, un tema sensible para nosotros.

Para concluir, la Unidad 071, se congratula por la participación y por la posibilidad de generar dentro de los ámbitos académicos, nuevos esquemas de análisis y reflexiones que posibiliten cambios importantes de las prácticas educativas en las universidades y centros de investigación. Todos los artículos son textos de investigación, que dentro del marco de la educación, ponen en la mesa de los debates, temas de actualidad, que están dentro de ciertos modelos de la investigación de frontera, y esto nos permite avizorar horizontes epistemológicos prometedores.

Enhorabuena a todas y todos.

Dr. José Bastiani Gómez

TEORÍA DE LA ACTIVIDAD, INTERVENCIÓN
FORMATIVA Y CONTEXTO ESCOLAR

Hugo Armando Brito Rivera
Sapienza Università di Roma

RESUMEN: Se introducen a manera de aproximación teórica conceptos adscritos a la teoría de la actividad y su relación con el contexto escolar. La pertinencia de este enfoque estriba en el aporte que provee para concebir a las organizaciones educativas como sistemas de actividad. Esta perspectiva se plantea como recurso para el análisis de sistemas de actividad laboral y proyección de intervenciones formativas orientadas al desarrollo organizativo desde un enfoque sociocultural. Se aborda el concepto de aprendizaje expansivo como una de las varias corrientes del aprendizaje organizativo vinculado con el campo educativo. Tal constructo es presentado en concordancia con los estudios del trabajo como actividad humana y de acuerdo a las teorías basadas en la práctica. Se propone una metodología de intervención formativa fundamentada en el ciclo de aprendizaje expansivo, útil para dar cuenta de procesos de transformación e innovación social en ámbito escolar desde una óptica cultural y situada. Se exponen tensiones y perturbaciones evolutivas propias al trabajo escolar como componentes asociados con procesos de mejora y cambio. Tales factores, de carácter sistémico, interpelan la interconexión de prácticas profesionales, razón por la cual se discute la noción de boundary zone o espacio de interacción entre sistemas de actividad. El cambio organizativo es concebido como construcción progresiva de significados, cuyo sustrato es de naturaleza cultural, dialógica y discursiva.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje organizativo, competencias, formación profesional.

ABSTRACT: A theoretical approach to concepts assigned to the activity theory and its relation to the school context are introduced. The relevance of this approach lies in the contribution that refers to educational organizations as activity systems. This perspective is approached as resource for the analysis of work activity systems and formative interventions aimed at organizational development according to a sociocultural viewpoint. The concept of expansive learning is addressed as part of organizational learning approaches related to the educational field. Such a construct is presented in accordance with studies of work as a human activity and according to theories based on practice. A methodology of formative intervention based on expansive learning cycle is proposed, useful to account for innovation processes and social innovation in school environments from a cultural and situated perspective. Tensions and developmental disturbances typical of school work are exposed as components associated with processes of improvement and change. Such factors, of a systemic character, interpellate the interconnection of professional practices, reason why the notion of boundary zone or limit space of interaction between activity systems is discussed. Organizational change is conceived as a progressive construction of meanings, which substratum is cultural, dialogical and discursive in nature.

KEYWORDS: Organizational learning, competences, professional training.

Introducción

La teoría de la actividad es un enfoque adscrito a los estudios organizacionales de corte sociocultural aplicados a la educación (Engeström & Sannino, 2010). Se trata de una perspectiva circunscrita al análisis e impulso de experiencias participativas de gestión del conocimiento y aprendizaje organizativo, destacando por su contribución al paradigma interpretativo de procesos de innovación social en contextos educativos y, en escala general, laborales. Esta orientación ha provisto herramientas, teóricas y metodológicas para encuadrar procesos de cambio desde el ámbito de la investigación-intervención formativa (I-IF) (Cole & Engeström, 2007).

El objetivo del presente trabajo consiste en proporcionar una aproximación introductoria a ésta perspectiva por medio de algunos de sus principios epistemológicos básicos. Como parte de ello se expone la noción sistema de actividad (Engeström, 1987) destacando el vínculo entre aprendizaje en la organización y prácticas situadas en contextos laborales específicos.

Se plantean dos elementos inscritos en el desarrollo de un sistema de actividad: la metodología de I-IF en vínculo con la metodología del laboratorio de cambio (Virkkunen & Newnham, 2013). La intervención y estudio del cambio organizacional se plantean en términos de investigación discursiva, dialógica y etnográfica y en función de una óptica postmoderna en torno al quehacer científico (Gergen & Thatchenkery, 2006).

La pertinencia de la teoría de la actividad subyace en el marco que provee para impulsar aprendizaje organizativo desde un particular constructo: la noción de aprendizaje expansivo (Engeström, 1987). Con este concepto se enfatiza el desplazamiento de la visión tradicional del aprendizaje en el trabajo, centrada en el individuo, paramétrica y estandarizada, hacia una dimensión cuyo sustrato es el entrelazamiento de prácticas profesionales, de carácter dinámico, que articulan el sentido colectivo de las actividades laborales (Zucchermaglio, 2011). En este tenor, el cambio organizativo es ponderado como un desplazamiento progresivo, cultural y situado de competencias profesionales relacionadas con el incremento y distribución de expertise, así como con la paulatina construcción de nuevos significados.

El texto está estructurado de la siguiente manera: se presenta un marco general acerca de conceptos de origen vygotskiano que dieron fundamento al esquema del sistema de actividad; posteriormente se expone la noción de aprendizaje por expansión en vínculo con el ciclo de desarrollo organizativo; acto seguido se destacan rasgos generales de la metodología de I-IF. La discusión finaliza con un encuadre de la organización escolar como sistema de actividad, poniendo en relieve tensiones operativas del trabajo escolar contemporáneo. En relación a lo anterior se discute el concepto boundary zone (espacio de interacción entre sistemas de actividad) a fin de enfatizar el potencial formativo de los centros escolares como repertorios de saberes provechosos para los principales operadores de este contexto: los docentes. El incremento de competencias profesionales “desde” el sistema de actividad indica que, al expandirse éstas, la organización se fortalece a sí misma (Engeström, 2001a).

Así, el segundo objetivo consiste en reflexionar sobre los procesos de transformación profesional asociados con la estructura laboral, cambios normativos y de gestión que implica el trabajo escolar (como es el caso de las reformas educativas), así como la prevalencia de modelos

tradicionales de formación y capacitación que apremian a analizar y promover el aprendizaje profesional desde una perspectiva sistémica renovada.

1. La teoría de la actividad y la noción sistema de actividad

La matriz de la teoría de la actividad, se remite a conceptos desarrollados por Vygotsky durante los años 30 del siglo XX. Para Vygotsky (1988, 1995) la actividad es la unidad de análisis y el principio explicativo del actuar humano. Esta perspectiva resalta la naturaleza social de la mente y su imbricación en las prácticas históricamente constituidas. El concepto actividad, una forma de explicar la cognición en relación a las situaciones y acciones en las cuales ocurre, es lo que las personas hacen en un dominio de prácticas específico.

Ésta orientación forma parte de las teorías basadas en la práctica. Se vincula con la conceptualización del trabajo como actividad, ubicándose al interior de las corrientes postmodernas acerca de las organizaciones y el análisis de las prácticas laborales in situ (Bruni & Gherardi, 2007). Los tópicos de la investigación producida desde este enfoque abarca la identificación de contradicciones y perturbaciones evolutivas del trabajo (Engeström, 2000), el análisis del cambio organizativo vinculado al incremento de competencias profesionales (Zuccheromaglio, 1995), el aprendizaje expansivo y la relación entre agencia y resistencia en procesos de formación profesional, entre otros (Sannino, 2008).

De entre los constructos derivados del enfoque vygotskiano, discutidos a profundidad por los teóricos de la actividad, destacan dos: el concerniente al concepto de mediación y la noción de desarrollo. El primero refiere a la interacción y factores sociales inmersos en el curso de cualquier actividad. Éste concepto dio origen a un área de indagación en torno a la función de los artefactos en la interacción laboral, campo relacionado con la ergonomía, el uso de las tecnologías y la comunicación mediada de grupos en el trabajo (cfr. Mantovani, 2000).

El modelo mínimo de mediación expuesto por Vygotsky consiste en un esquema interactivo de orden triádico:

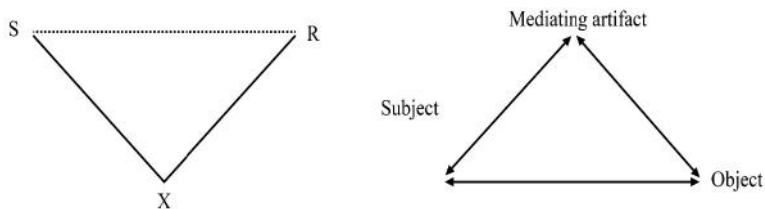


Figura 1. El modelo de mediación de Vygotsky. Adaptado de “Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization” por Y. Engeström, 2001a, *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, p.134.

La representación mínima de la actividad mediada se constituye por la interacción entre sujeto, objeto y artefactos (instrumentos y signos). Esta idea resalta el manejo de herramientas (materiales e inmateriales) como parte de las acciones humanas. El esquema plantea un sentido relacional: la actividad se orienta por un objeto conectado al resultado, elementos inmersos en situaciones culturales específicas.

El esquema corresponde a la primera de tres generaciones que conforman esta teoría. En éste destaca una dimensión individual, la cual, como es señalado por Engeström (1987), suscribe el posicionamiento de base para el posterior desarrollo del concepto en perspectiva sistémica. El planteo principal en torno a la mediación refiere a la imposibilidad de separar mente y cultura, es decir, alude al permanente vínculo entre persona y contexto (artefactos incluidos).

Para Leontiev, colaborador de Vygotsky, la actividad humana se distingue en tres niveles; la actividad propiamente es la unidad colectiva y molar, manifestada por medio de acciones (1984). Las acciones se orientan por un objetivo socialmente determinado y se articulan a través de operaciones que pueden ser representadas como micro acciones. Tales unidades se representan en modo jerárquico y subordinadas, prevaleciendo el sentido colectivo de la actividad a razón de una dimensión integrante. Engeström amplió el triángulo interactivo a través de un sistema de actividad (1987). Tales elementos corresponden a la segunda y tercera generación de esta corriente teórica (Engeström & Sannino, 2010).

Para Engeström el triángulo original representa un modelo simplificado, al expandir la estructura básica, se concibe un modelo de mediación colectivo. A partir de tal ampliación, el objeto de estudio “actividad mediada” sobrevino en un sistema de actividad. Tal expansión incorporó el sentido gregario de las acciones individuales y la naturaleza colectiva de los contextos en que éstas suceden.

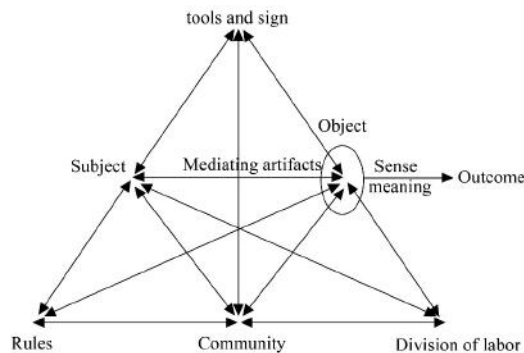


Figura 2. Un sistema de actividad y sus componentes. Adaptado de “Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization” por Y. Engeström, 2001a, *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, p.135.

Los sistemas de actividad están mediados por artefactos y se orientan hacia un objeto (los estudiantes para el caso del trabajo docente), además de relacionarse en una red de sistemas. La figura 2 muestra elementos y subsistemas interrelacionados con el objeto y resultado de la actividad desde distintas perspectivas. Tal recurso destaca por su potencial para conceptualizar cualquier actividad humana en base a la suma de los elementos constitutivos: sujeto, objeto, herramientas, reglas, comunidad y división del trabajo.

Un sistema de actividad comporta cinco principios, que son sintetizados a continuación:

1. El sistema de actividad es la unidad de análisis. Para efectuar un análisis de la actividad laboral ha de establecerse como foco el sistema de actividad en su conjunto. Toda organización representa un sistema de actividad no reducible a sumas de acciones individuales, sino supeditado a la imbricación que éstas producen en términos de actividad colectiva. Las metas individuales y las acciones grupales son independientes, aunque se encuentran estrechamente relacionadas.

2. Multiplicidad de voces. En un sistema de actividad coexisten diferentes puntos de vista que interactúan entre sí, fundamentados a partir de la diversidad de biografías y trayectorias profesionales. La pluralidad de voces, diversificada en función de la relación entre elementos y posible por la división del trabajo, es una fuente de dificultades, pero también un recurso para el intercambio entre miembros de la comunidad. La multiplicidad de voces es una fuente de tensiones, pero asimismo un recurso para el despliegue de acciones de negociación y construcción de acuerdos.

3. Historicidad. Un sistema de actividad entraña una historia local, tanto de sus objetos, conceptos, procedimientos y herramientas acumuladas, como respecto a las fases y procedimientos sedimentados evolutivamente. Este elemento refleja la especificidad, particularidad, riqueza y variabilidad de los contextos organizativos. Cada sistema ha de ser estudiado desde una dimensión de desarrollo y transformación propia. Los sistemas de actividad se configuran y transforman en función de periodos temporales extendidos. Un sistema de actividad, sostiene Engeström, “porta múltiples capas históricas inscritas en los artefactos, reglas y convenciones” (2001a: 136),¹ así como historias personales encarnadas en sus miembros.

4. El rol de las contradicciones como recursos de cambio y desarrollo. Un sistema de actividad supone diferentes niveles de contradicciones acumuladas históricamente en y entre sistemas. Éstas generan perturbaciones y conflictos, pero también representan “intentos para transformar la actividad” (Engeström, 2001a: 137). Las contradicciones representan fuentes de cambio y desarrollo cuya superación produce cambios cualitativos en las prácticas del sistema de actividad. Las contradicciones, concepto que abrevia de la tradición dialéctica, generan perturbaciones y conflictos al tiempo que producen condiciones contextuales para el cambio.

Son cuatro las contradicciones por las que debe transitar un sistema de actividad antes de completar un ciclo expansivo (Engeström, 2001b):

- a) Contradicción primaria: representa la contradicción básica entre valor de uso y valor de intercambio común a todos los elementos del sistema.
- b) Contradicción secundaria: cuando un elemento externo se introduce al sistema (poniendo en tensión, por ejemplo, una nueva regla y un instrumento ya establecido) se produce desequilibrio entre los elementos y procedimientos “sedimentados”. Los actores no se encuentran en grado de responder satisfactoriamente (ni individualmente) a las cualidades emergentes de la actividad. Nuevas tecnologías u objetos conducen a la colisión entre viejos y nuevos elementos (por ejemplo entre una nueva regla y una división del trabajo poco flexible).

¹ Todas las citas textuales, cuando sea el caso, son traducciones personales.

- c) Contradicción terciaria: surge cuando se confrontan el objeto y motivo de formas dominantes de la actividad con el objeto y motivo de una forma de actividad culturalmente más avanzada.
- d) Contradicción cuaternaria: se produce a partir de la interacción de la actividad transformada con los sistemas de actividad circundantes.

El éxito de las transformaciones que una organización ha de enfrentar se relaciona con la capacidad de encarar tales contradicciones por medio de la implicación participativa y colaborativa. Desde éste ángulo las organizaciones tienen posibilidades de resolver tensiones ineludibles y propias a la evolución del trabajo. La transformación de un sistema de actividad es posible en base a las paradojas, dilemas o conflictos que experimentan los actores en la cotidianidad laboral, aspectos mediante los que se representa el conjunto de contradicciones.

5. Los sistemas se expanden por medio de ciclos de transformaciones cualitativas. El desarrollo de un sistema de actividad se lleva a cabo a través de ciclos aprendizaje expansivo (Engeström, 1994). Los sistemas de actividad se movilizan a través de periodos de transformación que culminan cuando el objeto y motivo de la actividad son re-conceptualizados en virtud de un horizonte renovado de posibilidades en comparación al estado previo de la actividad (Engeström, 2001a:137). En proporción al acrecentamiento de contradicciones entre elementos del sistema, motivo del desarrollo profesional, resalta la pertinencia de impulsar el fortalecimiento de capacidades grupales (Virkkunen, 2006). Un ciclo de transformación expansiva puede ser visto como un trayecto a través de la zona de desarrollo próximo grupal o aprendizaje expansivo (como se expresa en la figura 3).

2. Aprendizaje expansivo, intervención y desarrollo en la organización

Las teorías del aprendizaje en la práctica, a las que se suscribe esta orientación, coinciden en discutir e investigar las formas sociales del aprendizaje en vínculo con los entornos donde se produce, específicamente respecto a las interacciones entre las personas que realizan la actividad (Gherardi & Nicolini, 2004). De acuerdo con tal enfoque, se sostiene que existe una relación sustancial entre trabajo, participación y aprendizaje. En una organización el aprendizaje existe por medio de un proceso de generación y uso de conocimiento, y como parte integral de la actividad laboral.

El aprendizaje en el trabajo comprende un proceso de implicación recíproca, activado por redes de relaciones interpersonales. Como práctica social, aprendizaje y producción de conocimiento no pueden separarse de otras prácticas en curso ni del medio cultural donde tienen lugar, lo cual dimensiona al aprendizaje como fenómeno social (cfr. Lave & Wenger, 2003, Seely Brown & Duguid, 1995). Tal idea plantea a los contextos laborales como lugares de aprendizaje, premisa que respalda el aprendizaje organizativo desde la postura aquí expuesta.

El concepto aprendizaje expansivo (Engeström, 1987), noción desde la cual se pondera el aprendizaje organizativo desde la teoría de la actividad, trasciende la visión intra-mental de éste como adquisición cognoscitiva, apelando a un proceso de naturaleza distribuida, interactiva y cíclica, en concordancia con las teorías de la acción situada (Zucchermaglio & Alby, 2005). Éste constructo subraya el carácter social y colectivo del aprendizaje, destacando su relación con el pensamiento divergente, creativo y horizontal. Un ciclo de aprendizaje expansivo es definido de la siguiente forma:

Un ciclo completo de transformación puede ser entendido como un viaje colectivo a través de la zona de desarrollo próximo de la actividad: Es la distancia entre el presente de las acciones cotidianas de los individuos y la nueva forma histórica de la actividad social que puede ser generada colectivamente como una solución al doble vínculo encarnado potencialmente en las acciones cotidianas (Engeström & Sannino, 2010: 137).

Tal proceso se supedita al núcleo de contradicciones señalado y actúa en función de la secuencia ideal en que un sistema de actividad se transforma (Engeström, 2006). Tales “pasos”, como se muestra en el siguiente esquema, median el proceso de aprendizaje expansivo a través de la metodología de I-IF.

La intervención formativa forma parte de la evolución de las metodologías de intervención organizacional orientadas al cambio (Gherardi & Nicolini, 2004, Zuccheromaglio, 2013). Consiste en proyectar momentos de formación situada a partir de los cuales los participantes se involucran en la búsqueda, operativización y seguimiento de innovaciones con el apoyo de un equipo de investigadores (Cole & Engeström, 2007). La teoría de la actividad se vincula con el aprendizaje y transformación organizativas a través de dispositivos metodológicos que enfocan al trabajo en términos de actividad colectiva y se orientan a la construcción participativa de cambios cualitativos en la organización (Engeström, 2000). En este modelo el investigador y los participantes circulan, confrontan y analizan situaciones clave con el fin de modelar, implementar y evaluar soluciones conjuntamente.

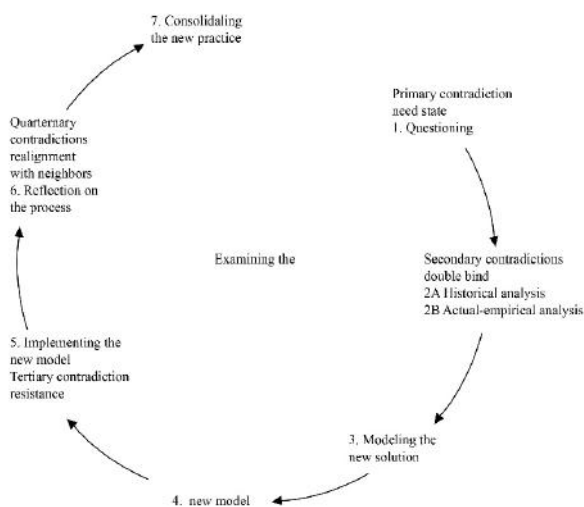


Figura 3. Ciclo de aprendizaje expansivo. Adaptado de “Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization” por Y. Engeström, 2001a, *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, p.152.

De acuerdo al ciclo expansivo, la renovación organizativa se lleva a cabo por medio de acciones de confrontación, diseño, implementación y evaluación. El ciclo opera en pro de una visión renovada del quehacer profesional en el que las competencias grupales son el punto de partida y llegada del proceso. El objetivo es producir giros conceptuales que operen a favor de la expansión de las propias prácticas (Virkkunen, 2007). Tal metodología comprende el uso de la reflexividad como herramienta, por lo que la intervención se lleva a cabo a través de sesiones de análisis y discusión. El ciclo ha de orientarse hacia la resolución de situaciones estratégicas y en pro de la resolución de tensiones evolutivas que la organización identifica con el apoyo de un investigador (Engeström, 2006).

Una transformación expansiva tiene lugar por medio de un proceso de movilización de prácticas sedimentadas. Tales acciones implican para los participantes replantear la relación entre los elementos del sistema y el objeto - resultado de la práctica. Un cambio cualitativo sucede cuando el objeto y motivo de la actividad alcanzan una conceptualización significativamente diferente, configurando una perspectiva renovada en comparación al estado previo de la actividad.

Tal dinámica no supone acciones desvinculadas, individuales o espontáneas, sino progresivas e intencionadas. Los teóricos de la actividad distinguen la investigación como instrumento de mediación para impulsar experiencias en las cuales los actores gestionan los cambios de la organización de la que son parte. Una I-IF, como señalan Zucchermaglio y Alby, puede ser considerada en los siguientes términos:

Se habla de transformaciones negociadas con los actores organizativos, de diseño participativo de la innovación, de construcción de nuevos espacios discursivos y dialógicos, de negociación entre repertorios más bien que de consultores o investigadores que desde el exterior explican, de acuerdo a un modelo etnocéntrico cómo se debe hacer para lograr objetivos predefinidos (2006: 20).

Yendo más allá de los modelos tradicionales de formación profesional, caracterizados por la transferencia de información, productores de habilidades quebradizas y conocimiento inerte, esta teoría prevé un cambio sustantivo en las formas de participación e implicación de los profesionales en la mejora del sistema de actividad en el que se lleva a cabo el trabajo.

En las intervenciones lineales, sostienen Engeström y Sannino, el investigador “trata de controlar todas las variables” mientras que en las intervenciones formativas, “el investigador intenta provocar y apoyar un proceso de transformación expansiva guiado y controlado por los profesionales” (2013: 10). Así, una transformación organizacional involucra un cambio gestionado “desde abajo”, en concordancia con una metodología participativa e inclusiva (Zucchermaglio, 2011).

La intervención considera sesiones de análisis crítico, ponderando posibilidades y alternativas de acción, recursos discutidos en un espacio de formación diseñado ex profeso. Los principios del ciclo expansivo declinaron en una metodología de intervención formativa denominada laboratorio de cambio (Engeström et al, 1996, Cole & Engeström, 2007, Virkkunen & Newnham, 2013). Tal metodología, la cual implica declinar la secuencia de acciones epistémicas planteada en el ciclo en función de las particularidades contextuales, se

interesa en la interconexión y desarrollo de competencias transversales de la comunidad profesional.

De acuerdo con Zuccheromaglio, Scaratti y Ferrai (2012) una intervención formativa conforma una ocasión para adquirir y desarrollar competencias profesionales a partir del repertorio de recursos existente. En un sistema de actividad co-existe un patrimonio de competencias (tácitas o explícitas) distribuidas en la estructura organizativa (cfr, Wenger, 2006). Tal premisa invoca dos aspectos; a) saber y cultura se encuentran entrelazados y componen el tejido que cohesionan a la comunidad a través de modos específicos de conocer, comprender y llevar a cabo una actividad común (en algunos casos compartidos explícitamente); b) el contexto laboral, por lo tanto, deviene en recurso para sostener y desarrollar prácticas de aprendizaje organizativo.

Tal premisa activa una vía para proyectar la formación en el trabajo en base a la circulación de lo ya existente. En este sentido las actividades del ciclo impulsan las competencias grupales, pues al circular y confrontar aspectos intrínsecos a los diferentes grados de expertise de los miembros, la comunidad moviliza las propias prácticas a favor del planteamiento, implementación y evaluación empírica de alternativas de cambio.

El desarrollo de competencias profesionales evoca la modificación de la actividad común, susceptible de transformarse por medio de la participación de los miembros. En este tenor, el desarrollo organizativo no puede separarse del contexto, sino que se encuentra posibilitado gracias a la relación entre trabajo, participación y aprendizaje, como se ha mencionado.

Una intervención formativa produce aprendizaje organizativo por medio de dos rubros sobrepuestos; “al tiempo en que la comunidad profesional encara tensiones evolutivas, diseña alternativas de acción, reorienta aspectos problemáticos inherentes a la actividad laboral desarrolla las competencias profesionales implicadas en ello “(Brito, 2017, p. 80).

El objetivo de una I-IF consiste, por lo tanto, en captar la dinámica de la movilización del sistema de actividad en conexión con el potencial de transformación del grupo laboral, generando conocimiento acerca de lo que “es posible”. Interesa, por ejemplo, desentrañar aspectos de la relación sujeto, objeto y resultado, de la reorganización de la división del trabajo o del análisis histórico del sistema de actividad. El propósito es sostener transiciones cualitativas al tiempo en que se esclarecen, analítica y etnográficamente, factores culturales que median el proceso de mejora.

Esta metodología implica analizar cómo los actores, principalmente adultos, aprenden de, en y para sus propias prácticas, que, definidas cultural, social e históricamente, son susceptibles de transformarse (Zuccheromaglio, 1996). Tal posicionamiento destaca el proceso mediante el cual una comunidad, al interior de un espacio dialógico común, moviliza la propia cultura organizativa a partir de la búsqueda y resolución conjunta de problemáticas.

La implementación de una intervención formativa conlleva desplazar formas típicas de participación entre profesionales, yendo más allá de la inercia cultural de la participación pasiva en el centro de trabajo. Este modelo interpela la creación de momentos participativos que trasciendan la presencia de especialistas, consultores o investigadores que expliquen unidireccionalmente cómo se deberían hacer las cosas. De acuerdo con Zuccheromaglio y Alby:

El fallo de muchas intervenciones organizativas se debe a la idea simplista de poder planificar en abstracto e imponer el cambio desde el exterior; la innovación y el cambio no son cosas, objetos descontextualizados y transferibles, sino prácticas sociales y culturales específicas que son construidas por medio de negociaciones, difíciles y con resistencias, y la progresiva y lenta compartición de todos los actores sociales, no sólo de los líderes y los consultores (2006, p. 21).

La creación de un espacio formativo de este tipo conlleva que la comunidad profesional apunte la agencia compartida de transformación (Engeström & Sannino, 2013). Ésta, fundamental para la cultura organizacional productiva, conforma el motor de un ciclo realizado a través del discurso en acción. La movilización organizativa significa, por lo tanto, sostener la capacidad de transformación de los actores en la modelación del sistema, por lo que se impulsa, al tiempo que es posible analizar, la agencia de los seres humanos en situaciones vinculadas al trabajo. El desarrollo de agencia de cambio, como sostiene Virkkunen (2006), es un factor esencial del fortalecimiento y expansión del sistema de actividad.

Este modelo, a decir de Scaratti, Stoppini y Zucchermaglio (2009), actúa en concordancia con la perspectiva distribuida del conocimiento en la organización y a favor de la configuración y estructuración de nuevas tareas. Al hacerlo, se redefine epistemológicamente el objeto de la actividad al tiempo en que se fortalece la identidad y el compromiso profesional, refrendando la idea de aprender “convirtiéndose”, es decir, desarrollando la identidad profesional al tiempo en que se expanden capacidades personales y colectivas.

La organización aprende a través de la mediación y circulación de prácticas de quienes la conforman (cfr. Gherardi & Nicolini, 2004). Así, la participación es el medium que, además de refrendar la naturaleza colectiva y distribuida del conocimiento en el contexto escolar, refiere a la interacción profesional y al acceso a las diferentes modalidades del saber representados en cada miembro.

3. El cambio: construcción progresiva de nuevos significados

La teoría de la actividad considera a las organizaciones como situadas en espacios conversacionales y discursivos específicos. Los grupos laborales definen su existencia como conjunto de actores operantes en un contexto en el que habla y acción se vinculan. En el sistema de actividad las prácticas discursivas sostienen estructuras de entendimiento y comprensión recíproca subyacentes a los acuerdos, decisiones y resultados, en tanto factores concatenados a las capacidades grupales. El cambio es, antes que un resultado, un proceso que representa un límite cultural “en movimiento”, un área de negociación y construcción de conceptos y significados.

Tal postura impele enfocar el funcionamiento grupal como fenómeno mediado por prácticas discursivas. Tales hacen posible tanto la disposición, mantenimiento y modificación de repertorios como la renovación de sentidos y perspectivas. Las competencias profesionales son planteadas en términos de construcción dialógica y colaborativa de tareas. Este planteamiento remite a una visión narrativa del cambio, visto como respuesta a la construcción de conceptos que apelan al reordenamiento dialógico como punto estratégico para extender el horizonte de acción profesional.

Son cinco los elementos sustantivos relacionados con tal postura en torno al cambio organizacional:

- El patrimonio de competencias profesionales que respalda el proceso de cambio es de naturaleza dialógica y distribuida.
- El conocimiento en la organización se construye, circula y mantiene discursivamente.
- La visión y comprensión de la realidad organizativa se circunscribe a las prácticas discursivas como vehículos de integración social y comunitaria.

Las prácticas discursivas, concebidas como acciones (Gergen & Thatchenkery, 2006), devienen recursos para la intervención y, por otra parte, datos para el investigador. Ello implica una metodología interpretativa cuya base es, precisamente, la observación, descripción y análisis de aquello que los miembros consideran relevante y significativo.

Una experiencia de I-IF significa la inserción de un cambio concreto en la organización: la creación de un espacio para la interacción entre profesionales en pro del análisis y proyección de mejoras. Tal hecho impulsa un nuevo contexto discursivo que conforma la base del desarrollo organizativo.

Las prácticas discursivas concatenadas al cambio tienen una doble función; son un instrumento de comunicación productiva dentro del espacio producido por la intervención (en este sentido son tanto un recurso como una tecnología de trabajo) y representan elementos mediante los cuales la transformación es operada (Bruni & Gherardi, 2007). Las prácticas discursivas dan cuenta del saber práctico, por lo que se trata de una dinámica en la que las competencias comunicativas apuntalan otras competencias profesionales al momento en que el cambio es producido por los miembros del sistema de actividad.

4. El trabajo escolar: reformas y contradicciones en el sistema de actividad

A continuación, se discute la pertinencia de la teoría de la actividad y su aportación al redimensionamiento de las prácticas asociadas con las organizaciones escolares como contextos sociales (Ligorio & Pontecorvo, 2010). La escuela, como afirma Zucchermaglio (1997), es un territorio de aprendizaje social, medio para el desarrollo y consolidación de un oficio; el de profesor. Éste rasgo tiene relación con los procesos de aprendizaje en la práctica, es decir, con la formación incentivada desde el lugar de trabajo. Tal rubro señala la conveniencia de apuntalar competencias profesionales, en lo particular aquellas relacionadas con la operativización de tareas conjuntas, tales como la colaboración, implementación de proyectos interdisciplinarios, evaluación transversal, etc. Al respecto señala Zucchermaglio:

¿Cómo realizar condiciones para que la escuela se convierta para los docentes en lugar de aprendizaje y de innovación de las propias prácticas laborales y de las propias competencias profesionales? ¿Cómo el contexto “escuela” puede ser estructurado para asegurar una innovación continua de prácticas laborales de sus miembros/enseñantes? (1997, p. 44).

De frente a las perturbaciones evolutivas y socio históricas de este sistema, la escuela deviene en recurso para la expansión de competencias laborales por medio de la circulación del repertorio, la interrelación y el análisis crítico de éste.

Como sostiene Ajello (2011) las escuelas son sistemas en continua transformación, caracterizados por incertidumbre, desorientación y rechazo ante los diferentes modos en que se propone realizar la práctica educativa. Tal planteamiento insta fortalecer competencias docentes centradas en lo colaborativo y desprendidas desde lo organizativo.

Es dable señalar que es más frecuente reconocer la necesidad de “cambio” laboral cuando éste es expresado por el arribo de artefactos materiales (como podría ser una tecnología) o al tratarse de reordenamientos administrativos divergentes de aquellos en uso. Es menos visible el estado de necesidad cuando conlleva modificaciones cualitativas, de naturaleza inmaterial o de orden colectivo (Engeström, 1987). Un ejemplo de tal situación se expresa al momento en que se requiere operativizar proyectos transversales y multidisciplinares entre docentes. También es el caso de transformaciones relacionadas con el objeto de la actividad, por ejemplo, en lo concerniente a resultados deben lograr los estudiantes o bien respecto a las metodologías que han de ser empleadas para alcanzar los objetivos deseados.

En este sentido, la I-IF provee una metodología alternativa para afrontar los desafíos organizativos de la escuela como sistema de actividad trasnido por un persistente “desequilibrio”. Tal modelo posibilita la mediación de los docentes de frente a los lineamientos desde los cuales habrían de conducir la práctica de acuerdo a una propuesta educativa que solicita el desarrollo de competencias “blandas” o relacionales.

Estudiar y desarrollar el sistema de actividad escolar en base al modelo de la I-IF, se ciñe a la pertinencia de tres aspectos;

- Responde positivamente al requerimiento de mediación y apropiación por parte de los actores educativos, argumento interpelado en los estudios de resistencia docente al cambio.
- Impulsa un contexto de contribución participativa beneficioso para la formación profesional, con el subsecuente fortalecimiento de la identidad docente.
- Trasciende los modelos de capacitación y actualización basados en la transferencia de información.

De acuerdo con Zucchermaglio, la intención es reducir la distancia entre los modelos de capacitación “formales” (institucionales) y la intervención formativa fundamentada en “momentos de aprendizaje situado en el contexto de trabajo”. Desde este encuadre el escenario escolar se instituye como lugar de producción y movilización de conocimiento profesional, transformando la unidad de medida y evaluación del cambio, pues en vez de enfatizar el rol del docente-individuo es la comunidad la que se ubica en primer plano.

Dado que una reforma requiere la interconexión de prácticas docentes, un punto clave atañe al concepto *boundary zone* (figura 4). Este constructo indica el área en que un objeto es compartido, una zona de interacción entre dimensiones de la actividad e implicación recíproca en la cual se relacionan las prácticas de al menos dos sistemas.

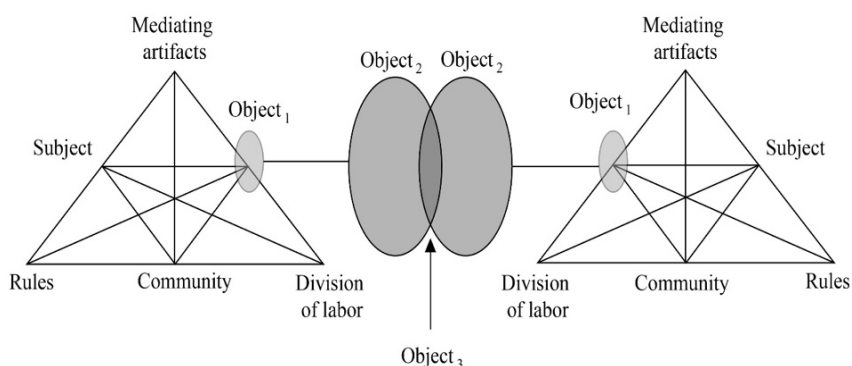


Figura 4. Boundary zone: interacción entre sistemas de actividad. Adaptado de “Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization” por Y. Engeström, 2001a, *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, p. 136.

El esquema plantea el entrecruzamiento de límites y los “nodos” de acción compartida en que puede ser dimensionada una organización. Siguiendo tal planteamiento, la actividad escolar puede ser desdoblada en función de dos entidades: como actividad aula y como actividad organizativa. Ambas dimensiones equivalen, respectivamente, a la actividad del profesor en clase y a la red de acciones y relaciones entre profesionales. Tal entrecruce remite al ámbito de las competencias distribuidas y transversales en la organización por medio de diferentes niveles.

Tradicionalmente se ha considerado al docente como el actor responsable, cuando no el único, del logro de los objetivos educativos. Aunque tal afirmación tiene cierto sentido desde el ámbito de la implicación personal, la clase persiste como un ambiente desconectado de la organización en su conjunto.

En este sentido las instituciones escolares destacan por contar con una estructura operativa jerárquica, vertical y poco flexible en la que predomina la fragmentación del quehacer profesional. La escuela no es considerada predominantemente como un ente colectivo, sino como un cúmulo de relaciones profesionales segmentadas.

Parte de las tensiones del trabajo escolar, particularmente respecto al desarrollo de competencias docentes transversales, subyace en la posibilidad de interconectar tales dimensiones. El sistema–aula ha sido considerado como responsabilidad “exclusiva” de la acción individualizada del docente mientras que la perspectiva organizativa no ha fungido como punto clave para mejorar las prácticas al interior del aula (Zucchermaglio, 1997).

Optimizar las prácticas colectivas depende de sostener la zona de implicación recíproca (tercer objeto) a fin de superar la fragmentación del trabajo docente. Puesto que la dimensión de límite enfatiza el núcleo de prácticas horizontales, compartidas y recíprocas, el desarrollo de competencias grupales, y por lo tanto el incremento de pericia se plantea como resultado del intercambio entre lo personal y lo colectivo. Tal interacción conforma una zona común que refiere logros emanados de la acción común.

Finalmente, cabe señalar que las organizaciones escolares se enfrentan cíclicamente a contradicciones sistémicas que apremia el desarrollo de competencias profesionales requerido a una comunidad escolar en evolución, como es el caso de las reformas escolares. Desde la perspectiva aquí expuesta, para llevar a cabo exitosamente un proceso de mejora en sintonía con el énfasis “transformativo” de una reforma, los docentes han de desentrañar y confrontar el núcleo de tensiones inherente al sistema de actividad (Sannino, 2010).

La implementación de una reforma, en tanto exacerbación de tensiones sistémicas, comporta una dinámica de aprendizaje organizativo pues deviene en regla y umbral de procedimientos a ser traducidos y operativizados en la práctica. La inserción de tal marco de actuación interpela al aprendizaje en la organización como fenómeno de apropiación progresiva, en contraposición a las metodologías tradicionales de gestión y ordenamiento escolar.

El cambio requerido en este tipo de procesos involucra a la agencia y a la capacidad analítica situaciones “problemáticas” para la comunidad profesional, a fin de construir “desde abajo” su resolución conjunta. El desarrollo local depende en este sentido de que las innovaciones sean reelaboradas desde la práctica cotidiana. Lo contrario supone el fracaso de una reforma cuando esta consiste en directrices emitidas desde “lo alto”, en modo vertical y descontextualizado (Sannino, 2008).

En este sentido, las tareas y procedimientos propuestos “desde arriba” ponen en tensión la relación entre reglas, división del trabajo e instrumentos con que habría de conducirse la organización escolar. Ello podría representar la emergencia de un estado de necesidad desde el cual proyectar un proceso basado en el ciclo y metodología expansiva con el objeto de desarrollar el sistema de actividad.

Considerando que una reforma educativa representan una propuesta de cambio contrapuesta a los procedimientos y prácticas dominantes, ésta señala un desafío de carácter colectivo que rebasa los esfuerzos de cualquier acción individual. La organización es llamada, en diversos modos, a movilizar “lo que sabe” o “no sabe hacer”, interpelando el desplazamiento de competencias laborales.

Las rupturas, perturbaciones y contradicciones de la actividad educativa, derivadas de tal situación, conforman un punto desde el cual reorientar habilidades profesionales y encauzar proyectos desde y para la organización escolar. En este tenor cobra relevancia el papel del aprendizaje vinculado al contexto, la formación situada de competencias, la articulación de saberes profesionales desde el lugar de trabajo, paralelos al incremento de la expertise educativa, en tanto factores inmersos en un proceso de transformación compartido (Zuccheraglio, 1996).

Conclusiones

En la presente contribución se han discutido, a nivel exploratorio, elementos básicos de la teoría de la actividad y el modelo de I-IF. En México el corpus de datos y análisis posicionado desde este encuadre es un dominio de investigación en crecimiento (Montoro & Álvarez, 2015; Montoro, 2016; Montoro & Brito, 2017; Brito, 2017). No obstante, el corpus de conocimientos acerca de las organizaciones como sistemas de actividad, particularmente en relación al ámbito escolar, se encuentra en fase inicial.

La teoría de la actividad se presenta como una herramienta provechosa para desentrañar las acciones que potencian, obstaculizan o ralentizan procesos de mejora y transformación del trabajo. Este enfoque es relevante para promover aprendizaje organizativo por medio de la gestión participativa del cambio. Sin embargo, una I-IF implica un mayor grado de autonomía en lo que atañe a la decisión y gestión de los propios procesos de actualización y capacitación en el trabajo.

En este sentido un centro laboral no conforma un contexto óptimo de aprendizaje si no es proyectado para lograr tal objetivo, lo cual presupone periodos de tiempo extendidos no siempre disponibles para las organizaciones interesadas en ello. El ciclo expansivo requiere recursos concretos, como es proyectar un espacio y tiempo para la formación, además de apoyar acciones comprometidas con la exploración de límites organizativos que incluyan la participación de actores estratégicos, tales como directivos o personal administrativo, no únicamente la inmersión de los docentes.

El modelo expuesto implica poner en práctica ejercicios que habitualmente no se llevan a cabo en la cotidianidad escolar (acciones inmersas en los pasos del ciclo expansivo). El planteamiento expuesto, por su parte, pone en tela de juicio el modelo predominante del liderazgo en las organizaciones escolares, el cual preserva una relación unidireccional entre directivos y docentes (cfr. Spillane, 2005). Si bien la metodología de intervención formativa se muestra a favor de la distribución del liderazgo en detrimento del modelo convencional y del ordenamiento institucional jerárquico (Spillane, Halverson & Diamond, 2004), se trata de factores que, inscritos en la inercia de la cultura escolar establecida, se caracterizan por rigidez y flexibilidad incipiente.

Sin embargo, conceptualizar la escuela como sistema de actividad conforma un paso visibilizar la interconexión de prácticas tradicionalmente aisladas. En base a una concepción narrativa de la cultura profesional, sustentada en el análisis de datos discursivos de los actores en interacción, esta postura ubica en primer plano la pluralidad, heterogeneidad y diversidad de la comunidad profesional.

Una I-IF conlleva analizar el funcionamiento de un grupo docente al momento de discutir y negociar como parte de un proyecto de mejora inscrito en el propio escenario y cultura escolar. Tal tipo de investigación es, para el caso mexicano, un terreno fértil por ser plenamente desarrollado: sistematizar un corpus de datos por medio de esta metodología contribuiría a esclarecer recursos contextuales coludidos con el proceso de desarrollo organizativo escolar.

Por último, cabe señalar que la transformación del sistema de actividad es posible (y perdurable) al considerar protagónicamente la participación docente en la remodelación de la actividad profesional. La complejidad y tensiones sistémicas del trabajo escolar requieren en modo creciente involucrar a los actores en el diseño y construcción de acuerdos, toma de decisiones y proyección de mejoras conjuntas. Tal implicación remite a un proceso no exento de dificultades y tensiones, incluidas las resistencias, que, antes que ser evadidas o atenuadas, han de ser consideradas parte del proceso y punto de análisis.

Para la teoría de la actividad las resistencias representan medios de participación que tienen relación productiva con el cambio y no representan obstáculos o límites inamovibles. Éstas constituyen vías de participación relacionadas con el potencial del sistema y reflejan los rasgos de un grupo laboral en movimiento (cfr. Sannino, 2008, 2010). Tales componentes

desempeñan un rol estratégico y median parte de un ciclo que se moviliza en la medida en que el aprendizaje expansivo tiene lugar en el sistema de actividad en cuestión.



BIBLIOGRAFÍA

- Ajello, A. (2011). Comunità di pratiche apprendimento, innovazione e sistemi di attività. *Psicologia dell'educazione*, Vol. 5, No. 2, Septiembre, 2011, pp. 193 - 211.
- Brito, H. (2017). Habla resistiva e intervención formativa en una organización escolar. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 13 (2), 73-105.
- Brito, H., & Montoro, C. (2017). Intervención formativa y desarrollo organizacional: Laboratorio de Cambio en el Hospital General de Zona No. 3 IMSS Salamanca, Guanajuato. En D. Herrera, G. Ramírez & J. Rosas, (coords.). *Diversidad y Complejidad Organizacional en América Latina. Perspectivas de Análisis (Tomo 6, Evaluación y diagnóstico de las organizaciones*, pp. 181-211). México: UG / UAM-I / UAM-X / REMINEO.
- Bruni, A., & Gherardi, S. (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. Bologna: Il Mulino.
- Cole, M., & Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. En Valsiner, J., y Rosa, A. (Eds.). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp 489-507). New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1994). *Training for change: new approach to instruction and learning in working life*. Geneva: International Labour Office.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), pp. 960-974.
- Engeström, Y. (2001a). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*. 14 (1), pp. 133-156.
- Engeström, Y. (2001b). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En Chaiklin, S y Lave, J. (Eds.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 78 – 118). Buenos Aires: Amorrortu.
- Engestrom, Y. (2006). La teoria dell' attività e il cambiamento organizzativo. En Zucchermaglio C., y Alby F. (Eds.). *Psicologia culturale delle organizzazioni* (pp. 221 – 255). Roma: Carocci.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, pp. 1-24.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice: perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*. 1(1), pp. 4-19.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). Change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), pp. 10-17.

- Gergen, K. & Thatchenkery, T. (2006). Organizational science and the promises of postmodernism. En Hosking, D. M. y McNamee, S. (eds). *The social construction of organization* (pp. 34-51). Ljubljana: Liber y Copenhagen Business School Press.
- Gherardi, S., & Nicolini, D. (2004). *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Holzman, L. (2006). Lev Vygotsky and the new performative psychology: some implications for business and organizations. En Hosking, D. M. y McNamee, S. (eds). *The social construction of organization* (pp. 254-268). Ljubljana: Liber y Copenhagen Business School Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*, México: UNAM.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Ligorio, B., & Pontecorvo, C. (Eds.). (2010). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Roma: Carocci.
- Mantovani, G. (Ed.), (2000). *Ergonomia. Lavoro, sicurezza e nuove tecnologie*. Bologna: Il mulino.
- Montoro, C., & Brito, H. (2017). *Crossing cultures: A healthcare Change Laboratory intervention in Mexico* [Full paper]. Trabajo presentado en 33rd EGOS Colloquium, Copenhagen, Dinamarca.
- Montoro, C. (2016). *Learn or earn? Making sense of language teaching and learning at a Mexican university through a Change Laboratory intervention*. *Learning, Culture and Social Interaction*. doi: 10.1016/j.lcsi.2016.05.001
- Montoro, C., & Álvarez, A. (2015). *Activity-theoretical analysis and interpretation of Change Laboratory data*. En M.M, Lengeling, & P. Mora. (Eds.) *Perspectivas sobre la Investigación Cualitativa. Perspectives on Qualitative Research* (pp. 535-547). Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Sannino, A. (2008). *From talk to action: experiencing interlocution in developmental interventions*. *Mind, Culture, and Activity*, No. 15 (3), pp. 234-257.
- Sannino, A. (2010). *Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency*. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 838-844.
- Sannino, A. (2011). *Activity theory as an activist and interventionist theory*. *Theory y Psychology*, No. 21(5), pp. 571-597.
- Scaratti G., Stoppini L., & Zucchermaglio, C. (Eds.) (2009). *Autori di ambienti organizzativi. Costruire le proprie pratiche lavorative*, Roma: Carocci.
- Seely Brown, J., & Duguid, P. (1995). *Apprendimento nelle organizzazioni e "comunità di pratiche"*. En Pontecorvo C., Ajello, A. y Zucchermaglio, C. (Eds.). *I contesti sociali dell'apprendimento: acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana* (pp. 327-357). Milán: Esedra.
- Spillane, J. (2005). *Distributed Leadership*. *The educational forum*. 69 (2), p p.143-150.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). *Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective*. *Journal of Curriculum studies*. 36 (1), pp. 3-34.
- Virkkunen, J. (2006). *Dilemmas in building shared transformative agency*. *Activités*. 3 (1), pp. 43-66.

- Virkkunen, J. (2007). Collaborative development of a new concept for an activity. *Activités*. 4 (2), pp. 158-164.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. (2013). *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work activities*. Rotterdam: Sense publishers.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Crítica – Grijalbo.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratiche e sistemi sociali di apprendimento*. En Zucchermaglio C. y Alby F. (Eds.) *Psicologia culturale delle organizzazioni* (pp. 13 – 21). Roma: Carocci.
- Zucchermaglio, C. (1995). *Studiare le organizzazioni. Apprendimento pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi*. En Pontecorvo, C., Ajello A., Zucchermaglio C. (Eds.) *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana* (pp. 235-261). Milán: Esedra.
- Zucchermaglio, C. (1996). *Vygostkij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti di lavoro*. Roma: Carocci.
- Zucchermaglio, C. (1997). *La scuola come contesto di lavoro: come e che cosa impara l'insegnante*. *Università e Scuola*, II, 2/R, pp.42-47.
- Zucchermaglio, C. (2011). *Apprendere a innovare: un sostegno critico al cambiamento organizzativo*. En Ajello A. & V. Ghione (Eds.). *Comunicazione e apprendimento tra scuola e società. Scritti in onore di Clotilde Pontecorvo* (pp. 247-256). Roma: Edizioni Infantiae.Org.
- Zucchermaglio, C. (Ed.) (2013). *Cognizione al lavoro. Interazione, pratiche, comunità*. Milán: Esedra.
- Zucchermaglio, C., Scaratti, G., & Ferrai, L. (2012). *Apprendere trasformando: costruire e abitare le proprie pratiche lavorative*. *Scuola Democratica. Learning for democracy*. 4, pp, 76-92.
- Zucchermaglio, C., & Alby, F. (2005). *Gruppi e tecnologie al lavoro*. Bari, Roma: Laterza editore.
- Zucchermaglio, C., & Alby, F. (Eds.) (2006). *Psicologia culturale delle organizzazioni*. Roma: Carocci.

UN POSGRADO PARA FOMENTAR EL HÁBITO
LECTOR EN CONTEXTOS VULNERABLES

Dra. Bertha Palacios López
Universidad Autónoma de Chiapas

Dra. Carlota Amalia Bertoni Unda
Universidad Autónoma de Chiapas

Dra. Juliana Matus López
Universidad Autónoma de Chiapas

Dra. Marina Acevedo García
Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN: El presente trabajo plantea los alcances de la especialidad en Procesos Culturales Lectoescritores "posgrado en padrón de calidad" que inició en el 2008 con el proyecto "Chiapas lee" desarrollado en Zinacantán, Chiapas, con niños de educación básica, hablantes de la lengua tsotsil. A diez años de este inicio, los proyectos de lectoescritura en la especialidad se han diversificado y se atienden diferentes grupos vulnerables (niños, jóvenes, adultos y adultos mayores de las regiones del estado). Los alumnos de la especialidad se forman bajo la perspectiva sociocultural, con la metodología de investigación acción participativa, que permite escuchar al otro en sus problemáticas sociales de lectura y escritura. De este modo, los sujetos participantes realizan una práctica lectoescritora en contexto.

PALABRAS CLAVE: especialidad, lectura y escritura, metodología

investigación acción participativa, contexto chiapaneco.

ABSTRACT: The present work raises the scope of the specialty in Procesos Culturales Lectoescritores "postgraduate in quality register— which started in 2008 with the project "Chiapas lee" developed in Zinacantán, Chiapas, with children of basic education, speakers of the Tsotsil language. Ten years after this beginning, literacy projects in the specialty have diversified and are serving different vulnerable groups (children, youth, adults and senior citizens of the regions of the state). The students of the specialty are trained under the sociocultural perspective, with the methodology of participatory research, which allows listening to the other in their social problems of reading and writing. In this way, the participating subjects perform a practice of reading/writing in context.

KEYWORDS: specialty, reading and writing, participatory action research methodology, Chiapas context.

Introducción

La formación de lectores ha sido prioritaria en los gobiernos de todos los países y México no es la excepción. Históricamente podemos ver los grandes esfuerzos en diferentes momentos desde la etapa posrevolucionaria para alfabetizar y crear lectores, ya que en ello radican la autonomía y la liberación del sujeto. Sin embargo, a pesar de los grandes esfuerzos económicos y humanos de los gobiernos, los diagnósticos realizados muestran que no se lee o se lee poco. Esto es de una gran preocupación social y política porque el momento que estamos viviendo del embate de las tecnologías, de la información y del conocimiento requiere de lectores ávidos que comprendan, transformen crítica y reflexivamente su entorno.

Ante tales exigencias, las instituciones educativas buscan diseñar programas de estudio que respondan a las problemáticas sociales y del mercado, aunque muchos de estos son "adecuados" a las dinámicas e intereses de las instituciones, y se deja de lado el contexto

sociocultural e histórico en el que se implementarán, sin considerar el espacio-tiempo en donde los sujetos realizan sus prácticas académicas.

Pensando en el contexto chiapaneco, el cual tiene características especiales de rezago y marginación, devenidas del coloniaje español, un equipo multidisciplinario de docentes de la Universidad Autónoma de Chiapas y de la Universidad Salamanca, España, unieron esfuerzos para crear la Especialidad en Procesos Culturales Lectoescritores (EPCLE) bajo el análisis de que en Chiapas no existía un programa para el fomento y desarrollo del hábito lector y la cultura escrita, pues hasta ese momento (2008) los problemas administrativos, socioeconómicos y políticos ocupaban el interés de las instituciones educativas. Según datos estadísticos de 2007:

[...] de 4, 300 habitantes. El 21.3 por ciento era analfabeta; el promedio de escolaridad es de 6.6 años. La eficiencia terminal en primaria es de 85.6 por ciento y en secundaria del 72.8 por ciento, siendo la media nacional 79.6 por ciento. En educación superior el índice de absorción es el más bajo del país. Con 53.3 por ciento” (Unach-USal, 2008, 6).

En este contexto, se realiza el proyecto de lectoescritura denominado “Chiapas lee”, específicamente en Zinacantán, Chiapas, comunidad indígena considerada con alto rezago en la alfabetización (Unach-USal, 2008), dirigido a niños de educación básica, con la finalidad de apoyar a los que tienen como exigencia incrementar sus conocimientos, verbalizarlos y escribirlos en español. La experiencia obtenida con el trabajo de intervención nos llevó a

reflexionar la urgencia de formar profesionales con conciencia histórica, competentes para intervenir en proyectos educativos que promuevan y desarrollen procesos culturales de lectura y escritura con niños, jóvenes y adultos; capaces de utilizar tecnologías de información y comunicación para la promoción y desarrollo de la lectura y escritura, así como la gestión de planes, proyectos y programas educativos del hábito lector para el desarrollo regional y coadyuve en las soluciones a los problemas de la alfabetización en Chiapas (Unach-USal, 2008).

El planteamiento pedagógico de la EPCLE tiene como característica principal enfocarse en la perspectiva sociocultural con metodologías de investigación acción participativa, que consisten en crear modelos de intervención de talleres de lectoescritura radicalmente contextualizados, es decir el especialista tiene que hacer estudio de campo y realizar un diagnóstico de la problemática de lectoescritura con una población determinada y partir de las experiencias de vida y necesidades de los participantes en las actividades para la práctica lectoescritora.

Desde 2008 y hasta este momento hemos formado diez generaciones de especialistas que han gozado de becas, en virtud de que la Especialidad se encuentra registrada en el padrón de calidad en CONACYT como programa consolidado. Los nuevos escenarios mundiales caracterizados y dominados por la globalización, el consumo, la competitividad, la alta tecnología, la información, la educación y la competitividad,

requieren de nuevos procesos de enseñanza de la lectura y escritura que se constituyan en los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones y por consiguiente, en una posibilidad de aspirar a una vida mejor por parte de los ciudadanos.

Según datos reunidos por la Organización y Cooperación para el Desarrollo (OCDE) a través de la prueba PISA, los estudiantes mexicanos tienen dificultades para comprender lo que leen, lo que representa hoy día uno de los obstáculos más importantes a resolver en los contextos local, nacional e internacional, ya que esta problemática se presenta también en los países clasificados como de alto desarrollo y de tradición alfabetizadora. En este sentido, UNESCO señala que

Los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación, la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. También menciona que los libros y la lectura son y seguirán siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierten en agentes activos del progreso. También reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales (Unesco, 2000, 183).

Por ello, el estudiante-investigador observa e indaga los procesos que en relación a la lectura se dan en el lugar y desarrolla estrategias " considerando las propuestas de los participantes" para insertar el nuevo conocimiento y práctica de la lectoescritura (Freire, 1999) a partir de sus conocimientos y necesidades. Estratégicamente el estudiante que investiga e interviene guía al colaborador participante a la zona de desarrollo próximo sin dejar de lado sus emociones, gustos y necesidades y la significación que dé al acto de leer y escribir.

1. La perspectiva teórica sociocultural para la formación de especialistas

La perspectiva teórica que respalda el programa de la EPCLE es la sociocultural. Nos interesa partir de las prácticas que los grupos tienen de la lectura y la escritura. Es decir se deja de lado aquella perspectiva que dice que sólo hay un lector y un escritor legítimos.

La lectura y la escritura son prácticas cotidianas contextualizadas, con características muy específicas de la sociedad en la que se llevan a cabo, por lo que se trata de prácticas históricas y cambiantes (Bahlöul, 2002), que responden a su espacio-tiempo.

En ese sentido, la lectura y la escritura constituyen una interiorización que se vuelve hábito (práctica frecuente). Al respecto, Roger Chartier (2014, 197), en *El concepto del lector moderno*, retoma la idea de Bourdieu de *habitus* que nos habla de una "interiorización de esquemas matrices que soportan las formas de actuación, de pensamiento o de clasificación". Existe la idea de que si se hace de la lectura una práctica frecuente "sería el resultado de una transformación cultural" (2014, 195). Chartier, por su parte, prefiere defender la idea de que hay una interiorización del mundo social que se expresará en prácticas y campos muy específicos. Es ahí donde cobra especial importancia cada proyecto de intervención dirigido a un determinado grupo social con necesidades específicas.

En ese orden de ideas, el brasileño Paulo Freire nos da referentes importantes para pensar los procesos lectoescritores desde una perspectiva sociocultural, ya que los conceptualiza como “experiencia vivida”. De este modo, existen dos tipos de lectura: “la del mundo y la de la palabra”.

La lectura del mundo antecede a la de la palabra y se realiza percibiendo el contexto, los colores, los olores, sabores y todo cuanto nos rodea, dándonos elementos para leer y descifrar el mundo que nos rodea, algo que Freire denomina primera alfabetización, que se consigue con la oralidad.

La otra lectura la de la palabra es la que mayor problema tiene para su adquisición, puesto que existe una comprensión errónea del acto de leer. Las escuelas se equivocan al insistir en las lecturas extensas que agobian a los estudiantes y que aún no han adquirido el hábito de la lectura. La alfabetización debe ser un acto sensible, emotivo y creativo, ya que ésta no se reduce sólo a “la enseñanza de la palabra, de las sílabas o de las letras” (Freire, 2000,104), sino a la creación de un lenguaje que le permitirá al sujeto darle sentido al mundo y a la vida. De acuerdo con Freire,

[...] las palabras con que organizar el programa de alfabetización debían provenir del universo vocabular de los grupos populares, expresando su verdadero lenguaje, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus sueños. Debían venir cargadas de significación de su experiencia existencial y no de la experiencia del educador (2004, 106).

Uno de los grandes errores de la academia es no considerar a los alumnos como sujetos de experiencia propia, subordinándolos al docente, quien considera lo que será de beneficio para ellos, pues se deja de lado que los sujetos pertenecen a un grupo social que tiene una cultura con características propias, regulada por los códigos de su sociedad organizada conforme a sus condiciones materiales y sociales de existencia.

Bahlöul (2012) llama a esta posición “escenarios de lectura”, los cuales regulan las prácticas lectoras y son producto de un proceso histórico que tiene que ver con la manera en que los individuos, de acuerdo a sus condiciones familiares, socioprofesionales y educativas se vuelven lectores; es decir, la historia biográfica del lector en la que están inmersos su origen social y su capital cultural.

Por lo tanto, entendemos la lectura y la escritura como una práctica cultural histórica y cambiante, y tomando en cuenta, además, las interpretaciones, asociaciones y significaciones que el lector hace de los textos. A propósito, Chartier (2014) define la lectura como una práctica cultural, ya que es realizada en un “espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer” (p.14).

La perspectiva sociocultural permite entender la lectura y la escritura como prácticas dinámicas en un contexto socio-histórico, tomando en cuenta las condiciones emocionales y materiales de existencia de los sujetos participantes, es por ello que cada experiencia de los sujetos nos proporciona información para incorporarla a las metodologías.

2. Un posgrado para contribuir a los procesos lectoescritores en el contexto chiapaneco

Las prácticas lectoras de los chiapanecos, históricamente creadas en la Colonia, están marcadas por la desigualdad hasta hoy día. La población que se constituyó social y culturalmente bajo el dominio del coloniaje y el asentamiento de españoles ávidos de riqueza delimitó bajo el esquema de raza los derechos humanos de los indígenas (Quijano, 2000). A la par de la racialización se inserta la discriminación, los indios conquistados no son vistos como sujetos, sino como productores de objetos. Incluso llegó a cuestionarse su condición de humanos, dando lugar a años y años de explotación y crueldad (Todorov, 1995).

Sus derechos les fueron negados y con ello toda posibilidad de acceder a las nuevas instituciones, entre ellas a la escolar. Sólo la iglesia era la que podía enseñar a leer y a escribir y lo hizo exclusivamente en la lengua dominante: el castellano, bajo la consigna de que debían ser educados bajo la doctrina cristiana. La evangelización fue el instrumento que acercó a los colonizados a los procesos de lectoescritura de forma precaria.

La explotación y el rezago han sido una constante y hoy podemos verla de manera significativa al analizar el proceso de alfabetización de la población indígena. Morelos Torres (2010) señala que en Chiapas además de los problemas raciales en el rezago de la lectura y la escritura en los siglos XVIII y XIX, están la falta de vías de comunicación, las epidemias y la resistencia de los distintos hablantes a educarse en castellano, así como la falta de escuelas y de pago a los maestros.

En la actualidad, Chiapas cuenta con nueve etnias distribuidas en todo su territorio, además de la población campesina mestiza rural, pero la mayor población se concentra en la región de los Altos, siendo los tseltales y los tsotsiles los grupos mayoritarios, a los que tiempo atrás se les prohibió el derecho humano a la educación escolar.

El rezago escolar también afectó a la población mestiza rural, ya que la alfabetización solo beneficia a poco más del 78% de los chiapanecos. Según datos del INEGI, 15 de cada 100 personas de 15 años no tienen escolaridad y el promedio nacional es de 6 por cada 100. Otro problema es el hábito lector, donde la población sólo lee 2.4 libros o por año o ninguno.

Frente a este panorama, resulta necesario impulsar proyectos que permitan generar desarrollo. La Universidad Autónoma de Chiapas, a través, de la Facultad de Humanidades y el cuerpo académico Educación y Sociedad en Chiapas, desarrolló primero un proyecto para apoyar a la población vulnerable en Zinacantán, denominado “Chiapas lee”, y posteriormente diseñó el modelo educativo para la Especialidad, respaldado por el posgrado institucional que se conduce desde la Dirección General de Investigación y Posgrado (DGIP), en coordinación con el consejo consultivo de Investigación y Posgrado (CCIP) y los Comités de Investigación y Posgrado (CIP) de la facultad, por lo que entendemos que el modelo educativo es un plan donde convergen diferentes teorías que permiten dar solución a una problemática específica.

La especialidad se abrió en 2009, en sus aulas se han formado estudiantes de todas partes del país y del extranjero. A partir de la segunda promoción (enero-diciembre de 2011) las convocatorias son anuales y se abren en el mes de junio (Plan de estudios Epcle, 2008).

Hasta el 2018 han egresado diez promociones y la décima primera se encuentra cursando el primer semestre en este momento. El fundamento del modelo educativo de la especialidad es cultural, es decir, se parte de problematizar las prácticas de lectoescritura de los sujetos, considerando los procesos culturales. De igual modo, se concibe la cultura escrita a partir de las subjetivaciones que en determinado contexto se realizan. El modelo educativo de la EPCLE está pensado para ser profesionalizante y de investigación ha buscado que sus egresados se formen para incidir en el fomento del uso de la práctica de la cultura escrita en diferentes poblaciones con énfasis en grupos marginados y vulnerables.

3. El Plan de Estudios

Como ya se mencionó, el proyecto “Chiapas lee” dio origen a la especialidad y benefició a niños de educación básica hablantes de tsotsil en Zinacantán, Chiapas. Posteriormente, se pensó en ampliar la atención a otros grupos vulnerables y marginados de diferentes edades ubicados en el estado. Se elaboró el plan curricular para una especialidad profesionalizante y de investigación con duración de un año, sustentada en las líneas de generación y producción de conocimiento a partir de políticas, proyectos, prácticas educativas y actores. Cuatro grandes ejes se combinan para formar al estudiante: el sociohistórico, el psicopedagógico, el tecnológico y el de investigación, además de talleres extracurriculares para fortalecer los proyectos y como un recurso para el proceso enseñanza-aprendizaje como escritura experimental, apoyo psicopedagógico a través del cuento, teatro, locución y narración digital. En el primer semestre se articulan materias para pensar la problemática de la cultura escrita en contexto y conceptualizarlas, realizar el diagnóstico de las prácticas lectoras para el diseño de intervención.

Mapa curricular. Plan de estudios Epcle

Especialidad en procesos culturales lecto-escritores									
Fases	Módulos						Proyecto		
1er. semestre teórico-metodológico	Socio-histórico		Psicopedagógico		Tecnológico		Investigación	* * Talleres extra-curriculares	Coloquio I: presentación de avance de tesina
	Sociología de la lectura	Desarrollo regional	Alfabetización y cultura		Nuevas tecnologías, lectura y edición digital				
	6C	6C	6C		6C				6C
2do. semestre teórico-práctico	Gestión cultural y de planes de lectura		Promoción y dinamización de la lectura	Bibliotecas y lectura	Tecnologías aplicadas a la educación	Alfabetización informacional	* Tesina	6C	Coloquio II: presentación de tesina
			6C	6C	6C	6C			
	6C		6C	6C	6C	6C			

El módulo “Sociología de la lectura” le permite al estudiante reflexionar la escritura y la lectura como una construcción humana, que se inventó hace siglos y que se volvió convencional hasta ser un derecho humano para la alfabetización. El módulo de “Desarrollo regional” para historizar en su complejidad cultural, social y económica los contextos de los

sujetos con los que trabajará. Las unidades académicas de nuevas tecnologías, lectura y edición digital y Alfabetización informacional para pensar, reflexionar, crear y recrear las nuevas lecturas digitales que realizan los sujetos de hoy. La alfabetización en estas nuevas formas requiere el uso de la lectura y la escritura para acceder a otros conocimientos en un mundo globalizado y es cada vez más demandada por la sociedad del conocimiento y la información. La lectura y edición digital brinda a los estudiantes capacidades para identificar la necesidad de información, la habilidad para localizarla, evaluarla y utilizarla de manera ética (Plan de estudios Epcle, 2008).

El módulo de “Alfabetización y Cultura” problematiza y proporciona elementos de teorías pedagógicas y psicológicas sobre los procesos educativos de la lectoescritura y los modelos considerando el bilingüismo y la diversidad cultural. Por su parte, el de “Metodología de la Investigación acción participativa” le permite generarse preguntas de investigación sobre la adquisición y la no adquisición de las prácticas lectoras, al mismo tiempo que crea modelos de intervención para fomentar la lectura y la escritura.

Los docentes de la especialidad trabajamos con los estudiantes de forma articulada, desarrollando la intervención para los que serán participantes favorecidos. En el primer semestre los estudiantes realizan el diagnóstico de la problemática lectoescritora de los sujetos en su contexto. En el segundo semestre, para continuar su investigación y su formación, se proporcionan cinco unidades académicas, orientadas a aspectos pedagógicos y literarios, integradas una a la línea socio-histórica, dos a la psicopedagógica y dos más de la línea tecnológica.

La unidad académica “Gestión cultural y de planes de lectura” proporciona a los estudiantes estrategias de gestión de entidades de tipo cultural, especialmente aquellas que tienen entre sus objetivos el fomento de la lectura, la planeación de proyectos para el desarrollo del hábito lector y pautas para administrar un centro cultural y llevar a cabo planes de lectura.

La unidad académica “Dinamización de la lectura” permite al estudiante conocer las diferentes estrategias para trabajar una diversidad de textos para poblaciones diferentes, desde los literarios hasta los científicos e históricos.

En “Biblioteca y lectura” se trabaja y se conceptualiza a la biblioteca no sólo como el espacio que resguarda los libros sino que tiene la intención de aproximar a los estudiantes estrategias para pensar y practicar la biblioteca-lectura, hábitos con la socialización de la lectura, formación de las prácticas lectoras y la promoción de la lectura para diferentes usos educativos, informativos y de esparcimiento, en función de la comprensión del fenómeno de la lectura y los factores sociales, culturales, políticos, económicos y tecnológicos de la sociedad.

Se hace especial énfasis en la relación tecnologías y lecturas porque creemos que en el mundo se lee de otras maneras, como menciona Chartier (2000). El libro electrónico, por ejemplo, tiene la característica de la simultaneidad, que lo hace diferente del libro impreso por la manipulación que de él se hace, pero también se hace uso del libro impreso.

4. Metodologías participativas. La lectura y escritura en contexto

La orientación paradigmática de la especialidad se realiza mediante la cualificación del fenómeno y la intervención. El método Investigación Acción-Participativa (IAP) permite sostener esa tensión y vincula al estudiante con el conocimiento y promoción de los usos y prácticas de la cultura escrita en diferentes grupos sociales vulnerables, así como observar, reflexionar y transformar su propia práctica de lectoescritura con la escritura que hace de su investigación.

Se pensó en este método porque al analizar los esfuerzos para lograr alfabetizar a la mayoría de los habitantes mayores de 15 años en el estado de Chiapas, hemos visto que no ha sido suficiente para disminuir el rezago educativo, puesto que los programas sólo cumplen con el objetivo de desarrollar las habilidades decodificadoras de los textos, pero no desarrollan el hábito de la lectura, mucho menos una lectura crítica, ya que ésta se inicia y desarrolla con la formación lectora de los niños; una formación libre de presiones en la que el principio fundamental sea generar el gusto por la lectura es de trascendental importancia para mejorar la calidad de vida de los individuos y, por tanto, de la sociedad. Por esto, la adquisición y consolidación del hábito lector debe ser un objetivo prioritario de las políticas educativas y públicas. Los datos obtenidos en relación a las condiciones de analfabetismo de la población de Chiapas muestran una situación preocupante que sólo podrá ser superada mediante proyectos de intervención de las instituciones educativas con iniciativas que puedan contribuir a la mejora de la situación social, educativa y cultural de los chiapanecos.

Por ello con la IAP se parte de un análisis previo, se realiza un diagnóstico de la situación para luego ofrecer una solución futura, intervenir en lo inmediato pero también crear el hábito lector.

La Investigación Acción-participativa se gestó en contextos políticos subversivos. El sociólogo Fals Borda retomó de Kurt Lewin el método, pero justo por el contexto latinoamericano la IAP se ha reinterpretado y redireccionado hacia “requerimientos éticos de una participación moralmente auténtica y no simulada. A este respecto el trabajo de Paulo Freire es de suma importancia para poder entenderla” (Flores, Juny y Suárez, 2009, 290). La característica del método de IAP es la inserción del investigador en la comunidad, el análisis de las condiciones históricas y la estructura social de la comunidad, la solución de problemas y el compromiso con el grupo colaborador (Flores, Juny y Suárez, 2009, 290).

La IAP Se inicia con una primera fase de diagnóstico, observación aguda y la escucha es primordial en este primer acercamiento, posterior con base en lo que el estudiante observa, elabora y aplica instrumentos para completar la información, además de una guía de preguntas sobre trayectorias y prácticas en la lectura y la escritura, además de historias familiares, formación intelectual entre otros y con ello situar escenarios y temas para la intervención.

Se busca que los sujetos en formación hagan lecturas con sentido que “la gente recupere la capacidad de pensar por sí misma, de innovar y, mediante la reconstrucción de su historia y su cultura, de lograr una vida auténtica” (Park, s/f, 1), y a la par de la problemática social encontrada, se promueve el gusto por la lectura. La acción participativa permite que todos los miembros formen parte del proceso de investigación, en sus inicios la IAP consideraba cuatro etapas: diagnosticar, formular estrategias para abatir el problema,

poner en acción la estrategia y por último valorar la situación problemática después de la intervención.

Park (s/f) propone generar un proceso reflexivo por parte de los que intervienen. El conocimiento producido en la IAP se convierte en acción social. Con todo y las bondades que esta metodología proporciona, tiene sus limitaciones como son el largo plazo, la evaluación de la intervención, el desgaste de los que colaboran en el proyecto. A lo largo del tiempo, la IAP ha sido reformulada y contextualizada, de esta manera permite conocimiento, mediación y cambio social.

5. Logros y reconsideraciones del modelo educativo de la EPCLE

La EPCLE es una experiencia educativa innovadora. Una propuesta interdisciplinaria que atiende un campo de investigación de la lectoescritura y se concibe como un espacio abierto a diversas miradas y reflexiones. Los proyectos de investigación e intervención que están perfilando los estudiantes, así como los intereses que expresan en sus escritos los nuevos aspirantes, indican que los resultados serán positivos en cuanto a la atención a los problemas de lectoescritura en el contexto social chiapaneco.

También, los convenios logrados con universidades del extranjero que cuentan con programas similares permiten a los estudiantes realizar estancias académicas que buscan contrastar su realidad local con otros escenarios educativos en aras de una mayor riqueza y calidad del conocimiento. Hasta este momento, la EPCLE con las diez generaciones de egresados ha cumplido con el 80% en la tasa de graduación y titulación, porcentaje necesario mínimo para cumplir con los estándares que señala el CONACyT, institución que otorga la beca a los estudiantes para cubrir sus necesidades básicas a cambios de la dedicación completa a su formación. El apoyo otorgado también permite cubrir la cuota de pago para realizar estancias académicas en el lugar elegido por el estudiante, trámites de titulación de manera que no sea un obstáculo para la eficiencia terminal. Los que no se han titulado, aún con la tesina concluida, en su mayoría tienen problemas económicos para cubrir la cuota de pago para los trámites, problemas de salud o personales.

Según resultados de un seguimiento de egresados en 2017 el 80% de nuestros egresados consigue un empleo en instituciones educativas del sector público y privado de los tres niveles (básico, medio superior y superior). El otro 20% trabaja en ONG's, casas de cultura, continúan con otro posgrado o realizan otras actividades relacionadas con el campo de la lectoescritura. Con los resultados de las investigaciones e intervenciones realizadas por los egresados se ha logrado impactar en diversas áreas; todas las investigaciones han dado resultados en niños, jóvenes, adultos, adultos mayores, mujeres de comunidades indígenas, entre otros.

El impacto puede verse también en actividades como la producción académica de los profesores que va desde la publicación de artículos arbitrados hasta la publicación de resultados de investigación en revistas indexadas, la publicación de libros y capítulos con sus tutorados, además de la participación con ponencias arbitradas de estudiantes en congresos a nivel nacional e internacional en cuyas memorias también han publicado sus trabajos.

Asimismo, se promueven eventos académicos de lectoescritura, se creó una coordinación de tutorías para el acompañamiento y vigilancia académica en los avances de los proyectos de tesina de los alumnos, recientemente la especialidad fue evaluada para poder mantenerse en el padrón de calidad de CONACyT y fue valorada por sus logros y por la perspectiva epistémica que mantiene, lo que permitió la consolidación del programa.

Fomentar el hábito lector en contexto, no sólo es una tarea que ha emprendido la Universidad Autónoma de Chiapas a través de la Especialidad en Procesos Culturales Lectoescritores para la formación de especialistas en lectoescritura, es además una estrategia pedagógica que permitirá en mediano y largo plazo, mejorar y fomentar la lectoescritura para abatir el enorme rezago educativo de las comunidades vulnerables especialmente indígenas y campesinas de esta región del sur de México.



BIBLIOGRAFÍA

- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “pocos lectores”*. México: FCE.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita: diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- Flores, E, Montoya, J. y Suárez, D. H. (2009). Investigación acción participativa en la educación latinoamericana. Un mapa sobre el mundo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), pp. 289-308.
- Freire, P. (1991). La importancia del acto de leer. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Park, P. (s/f). Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En M. C. Salazar (Coord). *La Investigación-acción participativa*. España: Editorial Popular.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, pp. 122-151. Buenos Aires: CLACSO / Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Todorov, T. (1995). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI.
- Torres Aguilar, M. (2010). La enseñanza de las primeras letras en Chiapas en los albores de la independencia, en un contexto iberoamericano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (14), 139-168.
- UNACH-USAL (2008). *Plan de estudios de la Especialidad en procesos culturales lectoescrituras*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- UNESCO (2000). *Informe sobre la educación en el mundo 2000*. Madrid: Santillana / UNESCO.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL SUPERIOR: ENTRE
EL DESPRECIO Y LA EDUCACIÓN PARA LA
HOMOGENEIDAD

Dr. Agustín Ávila Romero
Universidad Intercultural de Chiapas

Dr. León Enrique Ávila Romero
Universidad Intercultural de Chiapas

RESUMEN: La educación intercultural es una demanda legítima de los pueblos indios de México por dotarse de instrumentos educativos que permitan hacer frente a la discriminación y a los procesos de asimilación que se ejercieron como parte de la política pública en el siglo XX. Con dicha perspectiva y como parte del cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar de los Pobres firmados entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el gobierno federal en 1996, se impulsó en nuestro país la creación de universidades interculturales que dieran paso a la creación de relaciones interculturales en el seno de los planteles universitarios al tiempo que impulsaban seriamente procesos de reivindicación cultural, que hicieran posible el relanzamiento de los derechos y la cultura indígena. Desafortunadamente, a más de diez años de la creación de estas universidades, somos testigos de cómo las mismas se han subsumido en modelos universitarios tradicionales dentro de la episteme hegemónica y se han ido convirtiendo en focos de control de grupos de poder estatales pese a contar con recursos del gobierno federal a partir de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Mediante las entrevistas que realizamos a diferentes jóvenes estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas encontramos su desencanto ante la imposibilidad de convivir en un ambiente universitario donde sean factibles las relaciones interculturales.

PALABRAS CLAVE: interculturalidad, universidades interculturales,

decolonialidad, relaciones igualitarias y plurales, derechos y cultura indígena.

ABSTRACT: Intercultural education is a legitimate demand of the Indian peoples of Mexico through educational instruments that became the front of discrimination and the process of assimilation that was exercised as part of public policy in the 20th century. In order to comply with the principles of compliance with the San Andrés Accords, Larráinzar de los Pobres, Signing with the Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) and the federal government in 1996, the creation of intercultural universities was promoted in our country that gave way to the creation of intercultural relations within the university campuses in the time that drives the processes of cultural communication, which have made possible the re-launching of indigenous rights and culture. Unfortunately, more than ten years after the creation of these universities, we are witnessing how they have been subsumed in the traditional university models that have become hegemonic and have become focal points of control of power groups in which, despite having with federal government resources from the Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) of the Secretaría de Educación Pública (SEP). Through the interviews that we conducted with different young students of the Universidad Intercultural de Chiapas, we found at your disposal the impossibility of living in a university environment where intercultural relations are feasible.

KEYWORDS: interculturality, intercultural universities, decoloniality, egalitarian and plural relations, rights and indigenous culture.

1. Antecedentes

Como parte del proyecto de investigación-acción participativa, financiado por el Fondo de Educación Intercultural y Bilingüe (FONDEIB) del Ayuntamiento de Cataluña, España, nombrado *Voces y visiones juveniles en torno a la diversidad y el conflicto intercultural: hacia una propuesta de diálogo intercultural en la UNICH*, estudiantes y maestros de la Universidad Intercultural de Chiapas, pusimos en marcha una metodología de investigación colaborativa y horizontal, para dar cuenta de la relación entre la identidad cultural y la experiencia educativa juvenil en una universidad intercultural.

Este proyecto analizó la relación entre las dimensiones identitarias y la experiencia juvenil universitaria en un espacio educativo de corte intercultural. Se propuso una investigación-acción participativa (IAP) enfocada en el estudio y comprensión de las identidades múltiples de las y los jóvenes estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Las identidades son entendidas y analizadas a partir de las diferencias étnicas, de género, sociales, grupales y lingüísticas, tomando como eje las experiencias de conflicto o convivencia intercultural en el ámbito universitario. La estrategia metodológica fue colaborativa y horizontal como mencionamos, e involucró activamente a los diferentes sujetos que participan en la vida universitaria de la UNICH (estudiantes, docentes, tutores y directivos), a través de la realización de talleres vivenciales en materia de Interculturalidad y No discriminación, y entrevistas informales y semiestructuradas que se llevaron a cabo en el año 2013. Esta investigación nos permitió constatar los impactos que ha tenido la formación en la UNICH para lograr los objetivos de construir relaciones interculturales en el campus.

2. La levedad Intercultural

Por iniciativa de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), entonces dirigida por la Mtra. Sylvia Schmelkes del Valle, se propusieron a partir de 2003 la creación de universidades interculturales con el propósito de impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas. La creación de las universidades interculturales fue parte de las respuestas del Gobierno mexicano ante las legítimas demandas del movimiento indígena. Estas demandas tenían como base, acceder a una educación superior socioculturalmente relevante que desarrollara nuevas perspectivas de formación profesional y científica, articulando los conocimientos indígenas con los occidentales; que, además, fomentará la vinculación entre las comunidades y la universidad, incorporando a los actores comunitarios en el proceso de construcción y sistematización del conocimiento, y, del mismo modo, atendiera la búsqueda de soluciones a las problemáticas comunitarias; que promoviera la valoración de las lenguas y culturas de los pueblos originarios y que permitiera que los jóvenes indígenas y no indígenas, se formaran en el espíritu de la interculturalidad y del diálogo de saberes.

Las Universidades Interculturales responden, también, a que a lo largo de la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, los Estados latinoamericanos han internalizado un discurso democratizador, igualitario e intercultural, proclamando sus naciones como países multi-pluriculturales. Incluyendo este reconocimiento en sus

constituciones y, finalmente, promoviendo en sus discursos y programas oficiales una educación intercultural (Küper, 1997 y 1999; López, 1996).

El hecho que, antes de haber implementado las políticas pertinentes, los gobiernos latinoamericanos hayan adoptado un discurso intercultural, inclusive reconociendo en sus constituciones su multi o pluriculturalidad, levanta la sospecha de que la interculturalidad represente una estrategia que visibiliza a los Estados dentro de políticamente correctos antes los organismos internacionales y los grupos de presión internos y, de esa manera, lograr un consenso políticamente útil. Lejos de construir nuevas relaciones entre los Estados nacionales y los pueblos indígenas que viven en sus territorios, pareciera entonces estar en presencia de un proceso de *oficialización y retorización* de la interculturalidad. De acuerdo con esta hipótesis, el uso recurrente del término interculturalidad en los discursos públicos surtiría el efecto de transformarlo en mero eslogan, en figura retórica que alude a una utopía, pero a ninguna realidad (Sartorello y Ortelli, 2011).

Entender el concepto de interculturalidad y el proceso de creación de las universidades interculturales, como parte de un contexto de aplicación de medidas neoliberales en México, nos debe llevar a descubrir la interculturalidad como una potencialidad para abandonar lo que Forner-Betancourt (2009) llama el analfabetismo, los monólogos, las imposiciones y las dogmatizaciones de la subjetividad. Para Santos (2008) deberíamos pasar de una epistemología de la ceguera a una epistemología de la visión que haga posible, entonces, en la educación intercultural, un efectivo diálogo de saberes entre occidente y los sistemas de conocimiento de los pueblos indios de México.

Al respecto, Zizek (2001) sostiene que el capitalismo global de la actualidad opera una lógica multicultural que incorpora las diferencias mientras que las neutraliza y las vacía de sus significados efectivos. En este sentido, el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural se convierten en un componente del capitalismo global, impulsando un nuevo modelo de dominación cultural que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial, a través, de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual entendida de manera integracionista.

Esta referencia puede ayudarnos a entender la importancia que debe tener un modelo educativo intercultural, sobre todo en su vinculación con los actores sociales que desarrollan su capacidad de transformación y de acción colectiva, para generar procesos que permiten mejorar sus condiciones de vida y construir alternativas frente a los círculos viciosos de empobrecimiento y marginación.

Punto importante así, es descolonizar los procesos de construcción del conocimiento y hacer efectivo por tanto el diálogo de saberes de las comunidades y de los pueblos con el que se produce desde un matriz colonial de poder (Quijano, 2000). Es así como debemos valorar qué tanto la racionalidad que se ha construido durante doscientos años en el Norte y en Europa, ha tenido una influencia enorme en todas nuestras maneras de pensar, en nuestras ciencias, en nuestras concepciones de la vida y el mundo. Es el tipo de racionalidad, que Boaventura de Sousa Santos —siguiendo a Leibinz— llama perezosa o indolente, esa racionalidad que se considera única, exclusiva y que no se ejercita lo suficiente como para poder mirar la naturaleza inagotable del mundo. El mundo tiene una diversidad epistemológica inagotable y nuestras categorías son reduccionistas.

Se ha construido un modelo de conocimiento que al rechazar la validez de los saberes del *otro*, de todos los *otros*, les niega el derecho a sus propias opciones culturales, modos de vida y, con frecuencia, a la vida misma. Lejos se encuentra la ciencia neoliberal-moderna de ser realmente objetiva y de tener neutralidad valorativa. Sus supuestos cosmogónicos, sus separaciones fundantes entre razón y cuerpo, sujeto y objeto, cultura y naturaleza, como sustentos necesarios de las nociones del progreso y del control y explotación de la naturaleza, nos conducen a la presente crisis civilizatoria. Frente a ello reivindicamos una interculturalidad crítica, que reconoce las diferencias, pero que también, asume el papel transformador de las relaciones sociales hacia un mundo equitativo y de ejercicio pleno de los derechos sociales.

Es aquí que la propuesta de una *Epistemología de Sur* que busque conocimientos y criterios de validez del conocimiento, que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales, es necesaria, es urgente.

Mediante la eliminación de la diversidad de la realidad a algunos tipos (concretos, muy limitados, reducidos) de realidad nos sucede lo que diría Walter Benjamín (2007, 221-222): “Nos hemos vuelto pobres. Hemos ido perdido uno tras otro pedazos de la herencia de la humanidad; a menudo hemos tenido que empeñarlos en la casa de préstamos por la centésima parte de su valor, a cambio de la calderilla de lo «actual».”

Debemos abandonar así la monocultura del saber y el rigor, la idea de que lo único riguroso es el saber científico, y por lo tanto, otros conocimientos no tienen la validez ni el rigor del conocimiento científico, lo que provoca indudablemente un *epistemicidio*. Reivindicamos una ecología de los saberes Santos (2008), donde no se pretende descredibilizar a las ciencias o volverse anticientíficos, sino que el saber científico pueda y pretenda dialogar con el saber laico, el saber popular, el saber indígena. Lo importante no es ver como el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad.

La irrupción de la necesidad de la diversidad epistémica debe ser, así, un componente central, sobre el cual debe caminar el enfoque educativo intercultural, que desarrollan nuestras instituciones educativas. Además, vemos que la historia del conocimiento está marcada geo-históricamente y además tiene un valor y un lugar de origen. El conocimiento no es abstracto y des-localizado. Todo lo contrario. Los conocimientos humanos que no se produzcan en una región del globo (desde Grecia a Francia, al norte del Mediterráneo) no tienen el mismo valor y legitimidad respecto a aquellos que se producen en África, Asia o América Latina y que inmediatamente son catalogados inferiores o no sostenibles. Frente a esta visión de que mira como subalternos a los otros conocimientos, se rescata la idea de la interculturalidad, que habla de la necesidad de una convivencia en un marco de respeto y diálogo entre las diversas culturas que pueden encontrarse en algún punto geográfico del país. En nuestro caso, la interculturalidad abriría las posibilidades para decir que es posible la diversidad epistémica; que tanto los conocimientos que se producen en las universidades de Occidente, como aquellos que se realizan en las comunidades, pueblos y rancherías tienen el mismo grado de validez y lo que se hace posible es el diálogo entre ellos en igualdad de circunstancias. He aquí la exigencia

de la simetría. El planteamiento de Interculturalidad nos lleva a cuestionar la colonialidad del saber y la construcción hegemónica que se hace del conocimiento en América Latina y en particular, en nuestro país. De esta forma, siguiendo a Fidel Tubino (2004, 4):

Mientras que el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural autentico [...]. Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo.

Para Catherine Walsh (2010) el interculturalismo funcional responde a los intereses de las instituciones sociales, en cambio la interculturalidad crítica es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización. Antes que un discurso académico o institucional, es un discurso político y reivindicativo de las poblaciones afectadas por el desarrollo del capitalismo vía despojo de la tierra, por el desplazamiento a otros territorios, etc.

Así el interculturalismo crítico y el discurso decolonial se unen en la idea de construir otras categorías, conceptos, teorías, modelos, desde los sujetos sociales y sus iniciativas de transformación del sistema capitalista moderno-colonial. Junto con ello el surgimiento de las Universidades Interculturales se diseñaron para favorecer el ingreso de estudiantes indígenas a la educación superior. En el nivel de educación superior, como puede suponerse, la escasa representación de la población indígena llega a niveles críticos. No se cuenta con datos estadísticos al respecto, pues a los alumnos en las universidades (ni en la educación media) no se les pide que proporcionen el dato de si son indígenas o si hablan una lengua indígena. No obstante, se estima que apenas entre el 1 y el 3% de la matrícula universitaria es indígena.

El modelo educativo dominante, durante los primeros 60 años de existencia de la Secretaría de Educación Pública, fue el homogeneizador. Se trataba de castellanizar a los indígenas para que abandonaran su cultura y se integraran a la cultura mestiza nacional. Los indígenas han tenido históricamente grandes dificultades para aprender en un sistema educativo que no les enseña en su lengua, y que resulta muy distante en sus contenidos, que están lejos de su cultura.

Bajo este marco contextual, las universidades interculturales se delinearon para articular las actividades de docencia, investigación, vinculación comunitaria, gestión académica y tutoría. Enfrentándose a los múltiples retos relacionados con la misión de formar a ciudadanos capaces de convertirse en agentes conscientes de su desarrollo creativo, capacidad de auto-aprendizaje, sentido crítico, disciplina y organización en el trabajo, con un alto sentido de responsabilidad personal y social.

A partir de estos objetivos, quedaba claro que parte de las tareas centrales serían la actividad de investigación, el establecimiento de estrechos vínculos con la comunidad, el fomento de la enseñanza de las lenguas originarias de la región, la creación de puentes de comunicación directos entre el quehacer universitario y las comunidades, así como la promoción y difusión de las culturas indígenas.

De esa forma las Universidades Interculturales se plantearon la necesidad de ser espacios educativos desde los cuales en su práctica debe fortalecerse el reconocimiento y aceptación de las diferencias, la construcción de nuevas identidades con base en confrontaciones y negociaciones culturales que implican discusión y valoración de las diferencias y que deben permitir construir acuerdos y reglas de convivencia equitativa y respetuosa (CGEIB, 2006).

La educación en la interculturalidad se planteaba ir más allá del puro modelo educativo para lograr forjar a un nuevo ciudadano, capaz no sólo de respetar la diferencia, sino de aquilatarla, disfrutarla y fomentarla. El planteamiento intercultural en la educación es también un llamado profundo de atención para que las universidades en general regresen a su filosofía de universalidad y destierren todo tipo de discriminación en sus aulas (Fábregas, 2009).

La interculturalidad era pieza fundamental para la construcción de una sociedad democrática, puesto que los actores de las diferentes culturas que por ella se rijan, convendrán en encontrarse, conocerse y comprenderse con miras a cohesionar un proyecto político a largo plazo. En sociedades significativamente marcadas por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder entre los miembros de sus diferentes culturas, como es el caso mexicano, un principio como el de la interculturalidad cobra todo su sentido y se torna imperativo si se desea una sociedad diferente por ser justa. El asumir así plenamente la interculturalidad implica confiar en que es posible construir relaciones más racionales entre los seres humanos, respetando sus diferencias.

El Enfoque Intercultural se orienta fundamentalmente por una serie de principios filosófico-axiológicos que se proponen modificar las formas de abordar y atender la diversidad en diferentes dimensiones de las relaciones sociales que, particularmente en la sociedad mexicana, se han visto afectadas por las condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural, polarizando intereses y dividiendo tajantemente a los diferentes sectores que la integran (REDUI, 2010).

Más allá de la existencia *de facto* de relaciones interculturales, la interculturalidad puede, entonces, tomarse como principio normativo. Entendida de ese modo, la interculturalidad corresponde a la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad cultural en la que uno se encuentra. Se convierte así en principio orientador de la vivencia personal en el plano individual y en principio rector de los procesos sociales en el plano axiológico social. El asumir la interculturalidad como principio normativo en esos dos aspectos —individual y social— constituye un importante reto para un proyecto educativo moderno en un mundo en el que la multiplicidad cultural se vuelve cada vez más insoslayable e intensa (Zuñiga y Anson, 1997).

Y es que creemos que las culturas nunca son “impermeables” unas con las otras, es decir, nunca son inconmensurables entre sí, y que por tanto siempre hay, o debemos saber encontrar, algún punto u otro en que son comparables. En este aspecto del análisis coincide Cortina (2002: 4), cuando dice: “las culturas han estado en diálogo desde siempre, no hay culturas separadas e independientes”. Es decir, que las culturas están mezcladas y desde esas culturas es desde donde se pretende que todo ser humano tiene derecho al ejercicio de su libertad. Las Universidades Interculturales diseñadas a partir de los principios de este *Enfoque Intercultural* contribuyen así al rescate y a la difusión de expresiones culturales

diversas y trabajan por establecer estrechos vínculos de comunicación directa entre las culturas ancestrales con el mundo moderno. Esto contribuiría a que los pueblos indígenas establezcan —en una relación paritaria— vínculos de colaboración y contribución al conocimiento científico que, a través, de una visión crítica y creativa, facilite la generación de propuestas de desarrollo adecuadas a su cultura, tradiciones, expectativas e intereses y a que se mantengan en contacto dinámico con otras culturas del mundo (REDUI, 2010).

Desde nuestro punto de vista, un elemento central que debe tener este enfoque, es el cuestionamiento del saber que se valida exclusivamente desde los centros académicos, sin poner énfasis en la generación que del propio conocimiento que llevan a cabo los espacios locales subalternizados en la lógica globalizante-uropeizante. En las ciencias sociales no existe neutralidad del observador con respecto al objeto: todos los seres humanos y por ende nuestro pensamiento es resultado del entorno familiar, social, cultural e histórico en el que nos desarrollamos. La imposición de conceptos y teorías para explicar nuestras realidades se ha realizado en medio de relaciones de dominación y de poder, por lo que es importante construir un pensamiento *contra hegemónico* que nos libere del servilismo cultural y nos abra nuevas perspectivas más allá del *liberalismo realmente existente*. Esa debe ser una de las estrategias de impulso de las universidades interculturales.

3. La levedad de las Colonialidades

El sistema de producción económico deriva de una visión hegemónica del mundo. Esto es funcional a la reproducción del capital, que no sólo lleva implícita la relación económica, sino que implica relaciones de poder que significan la existencia de una dicotomía entre grupos de dominados y dominantes. Poder hegemónico implica también conquista y consenso para aceptar la condición de conquistado, misma que inevitablemente marca la dicotomía mencionada. Por ello, la visión hegemónica requiere mantener el poder, no sólo económico sino también cultural, a partir de la imposición de la forma y los términos del saber y del conocimiento, manera en que se legitiman los grupos dominantes, imponiendo también su forma de explicar la realidad, de entender el mundo y la sociedad. Como explica Lander:

El neoliberalismo es debatido y confrontado como una teoría económica, cuando en realidad debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, esto es, como una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la buena vida (Lander, 2000:11).

Esta visión hegemónica societal entra en disputa con la ritualidad, la tradición, la magia, la economía local, el poder social, la identidad cultural y la pluriversidad de cosmovisiones que perviven en muchas sociedades rurales en este siglo XXI, y que resisten y se rebelan ante la lógica homogeneizante de los grandes dueños del dinero.

Así entonces, hacemos referencia a lo que Edgardo Lander (2000) llama la geopolítica del saber, ya que para él la posición geográfica determina la colonialidad del

poder. Considerar a un grupo como colonizado, atrasado, incivilizado es un mecanismo mediante el cual se descalifica la forma de ver el mundo de ese colonizado, imponiendo así la visión occidental, la visión neoliberal como la única válida; la visión de los conquistadores.

De esta manera, las formas de crear conocimiento desde los colonizados se van convirtiendo en formas no válidas; colonizando así, no sólo a través del poder, sino sobre todo mediante el saber. La colonialidad del saber es el factor determinante que asegura la permanencia de la dominación.

Para Quijano (2000) la colonialidad se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación; territoriales y epistémicas. No sólo garantizan la explotación capitalista de unos seres humanos hacia otros sino que también subalternizan los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados. Según Aníbal Quijano (2007: 93):

la colonialidad se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular del patrón mundial de poder; opera tanto en cada uno de los planos y dimensiones –materiales e inmateriales– de la vida cotidiana como en la escala social, se origina en un contexto socio-histórico y se mundializa a partir de la invención de América; por su parte, el colonialismo referiría a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población, lo detenta otra de diferente identidad, cuyas sedes están además en otra jurisdicción territorial y no implica necesariamente relaciones racistas de poder.

En un sentido ampliado, Escobar (2005) entiende la colonialidad del poder como un modelo hegemónico global de poder instaurado desde la conquista de América que articula raza, conocimiento y trabajo, espacio, género y gentes, de acuerdo con las necesidades de poder del capital y de los blancos europeos/norteamericanos. Otros autores como Cajigas-Rotundo (2007) partiendo de esa conceptualización proponen y utilizan la noción de *biocolonialidad del poder* para referirse a la producción moderna, posmoderna y jerarquizante de la naturaleza en el marco del capitalismo moderno/posfordista. Tarrío expresa:

El dominio hegemónico genera los ‘saberes sometidos’, definidos como la suma de contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados en coherencias funcionales o formales, que representan enfrentamientos, luchas y acciones concretas ante lo que se plantea como meta el olvido histórico sistemático, de tal modo que ‘los saberes sometidos son esos bloques históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica pudo reaparecer por medio, desde luego, de la erudición’ [...] Foucault considera también ‘saberes sometidos’ aquellos que son descalificados, definidos como no conceptuales; es decir, insuficientemente elaborados. Saberes ‘ingenuos’ que son percibidos desde el poder como jerárquicamente inferiores, que están por debajo del nivel de conocimiento socialmente reconocido o de lo que la ‘cientificidad’ exige, y que sólo tiene un sentido particular, local, regional, diferencial, cuya fuerza

deviene del conocimiento singularizado respecto a los demás saberes y que Foucault denomina ‘saber de la gente’, ‘que no es en absoluto un saber común, un buen sentido sino, al contrario, un saber particular, un saber local, regional, un saber diferencial, incapaz de unanimidad y que sólo debe su fuerza al filo que opone a todos los que lo rodean, por la reaparición de esos saberes locales de la gente, de esos saberes descalificados, se hace la crítica (Tarrío, 2004 : 61).

Para Edgar Lander (2000), hay que tener en cuenta la colonialidad del saber,¹ entendiendo este concepto como un dispositivo que organiza la totalidad del espacio y del tiempo de todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, en una gran narrativa universal en la cual Europa y EE.UU., son simultáneamente, el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal del saber. También se habla de colonialidad del saber en el sentido de que el pensamiento moderno ha sido posible gracias a su poder para subalternizar el pensamiento ubicado fuera de sus parámetros (Mignolo, 2003).

Esa supuesta superioridad atribuida al conocimiento europeo/norteamericano en muchas esferas de la vida es un aspecto importante de la colonialidad del poder en el sistema mundo moderno/colonial. A partir de ello los conocimientos subalternos se excluyen, se omiten, se silencian, se invisibilizan, se subvaloran o se ignoran.

Se construye un modelo de conocimiento que, al rechazar la validez de los saberes del *otro*, de todos los *otros*, les niega el derecho a sus propias opciones culturales, modos de vida y, con frecuencia, a la vida misma. Lejos se encuentra la ciencia neoliberal de ser realmente objetiva y de la neutralidad valorativa, sus supuestos cosmogónicos, sus separaciones fundantes entre razón y cuerpo, sujeto y objeto, cultura y naturaleza, como sustentos necesarios de las nociones del progreso y del control y explotación de la naturaleza que nos conducen a la presente crisis civilizatoria.

Cuando se nos habla de un relevo de paradigma, de un corte epistemológico, de un nuevo programa de investigación o de un “giro” en la discusión, se está haciendo referencia a la aglomeración de anomalías del enfoque, que hasta ese momento se considera hegemónico (y que él mismo está imposibilitado de detectar) y a la emergencia de una propuesta, que le compite al seno de la comunidad académica establecida o ya normalizada, al interior del viejo paradigma. Hablamos así de la necesaria recuperación del sentido de lo que significa para los movimientos sociales la búsqueda de alternativas, ya no al interior del capitalismo o como variantes al desarrollo (sea sustentable, humano o sostenible) o al crecimiento (las teorías del “de-crecimiento” o el “paradigma lento”, por ejemplo), sino ampliando la crítica de estos (del capitalismo, el desarrollo o el crecimiento) revelando y poniendo en primer lugar, y de modo explícito, la condición de colonialidad como el hiato mayor a superar. Por ello, también, desde preocupaciones coincidentes en algunos pensadores contemporáneos cada vez más socorridos en el debate, el objeto de estudio del que habremos de ocuparnos se enuncia como el “giro de-colonial”.

En nuestro medio, hay que decirlo, se ha tenido una apertura mayor para incorporar al debate filosófico o al pensamiento social más en general, el llamado “giro lingüístico”, el “giro pragmático” o hasta el “giro cultural”, sin embargo, no ha sido así en

¹ A partir de ahora sin cursivas.

la discusión del “giro de-colonial”, pues ello parte de reconocer que la corriente todavía hegemónica en proporciones significativas de la intelectualidad y de los cuerpos académicos algo más establecidos, sostiene una acepción de la teoría crítica que es o ha sido poco crítica para incorporar un enjuiciamiento más plural al paradigma sociocultural de la modernidad, pues concentró sus baterías en el señalamiento de la deriva irracional, y se encaminó a la totalidad sistémica del capitalismo, sin cuestionar a la racionalidad misma, que no sólo a su instrumentalización.

Sin embargo, pareciera que la crisis de la teoría crítica es debida a una carencia tal vez mayor, a su incapacidad para incorporar en su crítica a la totalidad dominante lo que, en los últimos años, parece emerger como su eje orientador, el problema de la colonialidad.

4. ¿Interculturales entre colonialidades?

Ahora bien, frente a este proceso de colonialidades que se dan del saber, del ser y de relaciones de poder-dominación, la dinámica actual de las Universidad Interculturales, no nos habla de que realmente se estén creando espacios desde los cuales los jóvenes-estudiantes estén contribuyendo a un efectivo diálogo de saberes y de propuestas de des-colonización que permitan reafirmar sus identidades étnicas y sus procesos de pertenencia socio-territoriales, con la cual afirman sus miradas alternativas del mundo y la proyección de relaciones sociales plurales y no discriminatorias.

En las entrevistas realizadas con jóvenes de la Universidad Intercultural de Chiapas encontramos que muchos de ellos negaron durante muchos años su ascendencia tojol-ab´al y en algunos casos el uso de la lengua originaria en los espacios educativos, sociales y familiares.

Por ejemplo, nos comenta Madaí Hernández: “En la niñez fui muy discriminada porque me veían raro, en el kínder no me gustaba ir, a fuerza me mandaba mi mamá, porque precisamente no aprendía tojol-ab´al y por eso, por no saber comunicarme con mis compañeritos y a pesar que yo le decía a mi papá de que me enseñara a hablar tojol-ab´al, él nunca me enseñó, yo solita fui aprendiendo con mis compañeritos”.

Ángeles Santis nos platica que al entrar a la universidad se enfrentó al uso común en los espacios de la UNICH de la lengua española, lo cual le ocasionó dificultades “Se me dificulto un poco lo que es la lengua, el español a veces se me complica, hablar como que desenvolverme más en español se me dificulta y hablar en tojol-ab´al pues tampoco ya no soy pura entonces ya mezclo mucho. Los tojol-ab´ales se juntan casi con tojol-ab´ales. (¿Cómo ves eso?) Mal para mi es que se trata de convivir y pues a veces no hay convivencia entre nosotros, a veces participamos en una clase con una participación que no le pareció a otro ya no hay una conversación”.

Muchos de ellos antes de entrar a la universidad se han encontrado con muchos prejuicios acerca de lo que son las comunidades tojol-ab´ales. Por ejemplo William, originario de una comunidad del municipio de la Independencia nos platica: “Te voy a ser sincero, antes de que yo viniera a esta escuela, sí los veía así raro, que quizá no veía progreso en ellos, pero ahora sí me doy cuenta que es algo muy importante hablar esa lengua y siento que esos orígenes, en algún momento, mi municipio lo tuvo, porque ya investigando al parecer sí, he platicado con mi abuelita palabras en tojol-ab´al, que sabe hablar y yo siento

que es algo muy bueno rescatar la lengua tojol-ab'al y no sólo eso, sino también, el tseltal y todas las lenguas indígenas”.

Lo curioso es que durante nuestra investigación, muchos de los jóvenes que hablan la lengua tojol-ab'al, con quienes se tuvo la oportunidad de platicar, no sienten ninguna carga discriminativa hacia su cultura, ni mucho menos su lengua. Pero son tajantes al plantearles si realmente vivieron una educación intercultural a su paso por las aulas universitarias, Madaí nos dice: “para mí no existe la interculturalidad, porque es utópico, porque creo que la interculturalidad por lo que me han enseñado, es llevarse bien con los compañeros, tener más comunicación, respetar la religión y todos los aspectos que incluyen a un ser humano y, a veces, eso no se da, y, pues, creo que no existe y aquí sólo el nombre lo lleva la escuela, intercultural no es”.

Otra alumna Sarahí Jiménez nos dice: “Desde que entré aquí no entiendo ni qué es la interculturalidad, tantos *profes* que nos dan temas de qué es la interculturalidad, que si de verdad se puede llevar a cabo, pero pienso que es una palabra muy bonita en significado, pero en el momento de aplicarlo, no es verdad, eso de que *van a dialogar, que el respeto*, quién te va a tolerar tu propia idea si aquella persona no entiende, luego se nota cuando tu idea no checa, como que es una palabra para entretenernos un rato, de tratar de buscar el significado entre nosotros mismos pero en sí no entiendo qué es”.

En la medida que uno va platicando con ellos y como se ha mencionado anteriormente, prácticamente en su lengua hablada existe muchos prestamos lingüísticos hacia al español, lo que pone en peligro a que muchas palabras aun teniendo sentido en tojol-ab'al puede ser reemplazadas con el español: “Bueno ja keni nunca b'a la k'uljiyon discriminar sok ja lenguatiki' porque va, va jkmpañerotiki' wa xk'umaniye' y hay k'a jun cristiano wan k'umanel jach ke wan k'ulwanel discriminar yuj ja jlenguatiki' pues jas oj k'ultik ja kentiki mi oj katiyi' caso jas yuj ja jlenguatiki' ay ki'ohtik comunicación entre kentik”. (Francisco, 16 años de edad).

También argumentaron que la única situación que se presenta a la hora de que se comunican en la lengua tojol-ab'al, los que hablan el español sólo muestran actitudes que enfatizan el no entender la lengua originaria. Por tanto, manifiestan no sentir indiferencias remarcadas por el origen, ni por la lengua del que se habla, de la lengua de manera generacional ayudaría en la preservación.

Lo cierto es que cada vez es menos el número de personas que usan esta lengua originaria en el contexto comunitario y dentro de la Universidad Intercultural de Chiapas. Ya que en este espacio ningún letrado se encuentra en lengua originaria —a excepción del nombre de los edificios— y pese a que se enseña el uso de la lengua, muchos de ellos sean estudiantes de las carreras de Turismo o de Lengua y Cultura, platican cotidianamente en español. Cada vez más las generaciones jóvenes recurren a abandonar la lengua de sus padres, la lengua de sus abuelos, desafortunadamente.

Por tanto, la memoria biocultural —todos aquellos saberes que se tienen como referentes a su entorno natural y que por tanto se transmite en colectivo, en sociedad—, está siendo desplazada en las generaciones jóvenes. Por esa razón, muchos de los jóvenes tienen poco conocimiento de todo lo que les rodea y todo aquello que da vida. Aunque haya algunos que resistan los cambios y pongan en alto la defensa de la cultura y su vida.

Por ejemplo, la adscripción religiosa es uno de los puntos que crea una subjetividad colonial dentro de la Universidad Intercultural de Chiapas. De la misma manera, muchas de las pérdidas de esos conocimientos culturales, en la comunidad se debe a que algunas personas que se cambian de adscripción religiosa (no católica) ven a estas creencias como un no-culto, pues, las consideran como “mundanas”; por ejemplo Oliber Rodríguez nos platica que en una ocasión estando con los señores “Comités de Educación de la Comunidad” de la comunidad de Madero, uno de ellos dijo: “jel yaj ja tatadyosi” haciendo referencia a que el sol estaba demasiado fuerte, luego uno de ellos evangélico desde hace cuatro años dijo: “mi tatadyosuk jawi lus del mundo wa alxi”, en palabras traducidas al español, decía que el sol no debe ser considerado como dios, sino como “luz del mundo”, respuesta que deja mucho que decir e interpretar en la lógica de las religiones del mundo y como afectan las dinámicas culturales y étnicas.

Junto con la religión, el poco espacio de convivencia familiar, ya que buena parte del uso de su tiempo los jóvenes se lo dedican al internet, para estar en las redes sociales y viendo la TV. De tal manera, que el poco uso de la lengua y particularmente la oralidad como medio de transmisión y conservación de la memoria biocultural tojol-ab'al (producto de la convivencia familiar), ha hecho que ese repertorio de conocimientos presentes, en la memoria de las personas mayores, *b'ankilales* y *tat-awelales*, no sea transmitida a las generaciones jóvenes y por lo tanto, al no haber transmisión de esos conocimientos, también deja de usarse dicho termino. Nos comenta Sarahí: “¿Cómo han influido los medios de comunicación en los jóvenes? Si me voy a las comunidades ha influido bastante [en] el cómo se visten, qué música escuchan. El respeto a sus papas o a la comunidad ya ha cambiado bastante y no sólo en eso, sino [que] también en la cabecera municipal, también ha influenciado mucho; porque, a veces, como que la música te induce a ciertas cosas, dependiendo del mensaje que tú vas a entender. Entonces, así veo que quieren actuar, algunos escuchan esas canciones de narcos y pues así como se visten ellos, como que ni te metas conmigo, quieren dar aspecto de lo que están escuchando. Los medios de comunicación no han sido positivos, ya ni las noticias las veo buenas, toda la información se altera”. A la pregunta, de cómo perciben los jóvenes las creencias de los adultos, la misma Sarahí señala: “Ya vi que no lo respetan tanto, hemos hecho investigaciones de qué significa el maíz, cuando se entrevistan a las personas hay quien va con nosotros y le hablan en tojol-ab'al y no le entendemos, pero después nos dicen que hay que cuidarlo, que sí se prefiere un granito maíz levantarlo a una moneda y, pues, ahora los jóvenes prefieren una moneda. Pero los adultos dicen que no es bueno dejar tiradito el maíz, porque ya no va haber buena cosecha. Me acuerdo que hicimos un trabajo aquí sobre los distintos colores de las mazorcas y cuál era un tiradero de maíz en el piso, ni quien se apiadara y llevara su propia mazorca estaba todo botado y son Tojol-ab'ales y esta la explicación, ya no es como los abuelitos, no lo creen así, se está perdiendo el respeto”.

5. A manera de conclusión

Para el filósofo Bolívar Echeverría (1997), la única forma de sobrevivir a la dominación cultural es el mestizaje cultural y esto es un poco lo que observamos a lo largo de los talleres y entrevistas realizadas, aunque formalmente la actuación de las colonialidades fueron

plenamente visibles en los diferentes campos sociales donde actuaron los jóvenes y colaboraron en esta investigación.

Hay que tener claro que todo proceso cultural muestra la lucha por la hegemonía, ya sea de forma coercitiva o mediante la dirección ideológica. En este primer acercamiento a las voces y visiones juveniles, nos percatamos de la necesidad de decolonizar los procesos epistemológicos, curriculares y sociales de las Universidades Interculturales, para poder educar realmente en la interculturalidad y en una práctica educativa transformadora y liberadora, ya que dentro de ella hay una construcción vertical y occidentalizante de los procesos curriculares, un espacio público dominado por una cultura y una burocracia que subsume las iniciativas creativas e innovadoras de los jóvenes que buscan su reafirmación cultural y el respeto a la diversidad biocultural del mundo.



BIBLIOGRAFÍA

- Ávila, L. E. y Ávila, A. (2016). Las universidades interculturales de México en la encrucijada. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25(50), 199-215.
- Benjamin, W. (2007). Experiencia y pobreza. Estudios metafísicos y filosofía de la historia. *Obras*, Libro II, vol.1. España: Adaba Editorial.
- Cajigas-Rotundo, J. (2007). Anotaciones sobre la biocolonialidad del poder. *Pensamiento Jurídico*. (18), 59-72.
- COORDINACION GENERAL DE EDUCACION INTERCULTURAL Y BILINGÜE (2009). México: Universidad Intercultural Modelo Educativo. Ed. Secretaría de Educación Pública-CGEIB.
- Cortina, A. (2002), *Educar para una ciudadanía cosmopolita*. España: El País. Recuperado de https://elpais.com/diario/2004/02/11/opinion/1076454006_850215.html
- Echeverría, B. (1997). *Las ilusiones de la modernidad*. México: UNAM/El Equilibrista.
- Escobar, A. (2005). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En D. Mato (Ed.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (pp. 17-31). Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.
- Dietz, G. (2014). *Hacia una educación superior intercultural en México*. México: México Social. Recuperado de <http://mexicosocial.org/hacia-una-educacion-superior-intercultural-en-mexico/>
- Fábregas Puig, A. (2009), Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México, en Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (251-278). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

- Fornet-Betancourt, R. (2009), *Interculturalidad en procesos de subjetivización*, México: Consorcio Intercultural, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).
- Küper, W. (1996), La educación bilingüe intercultural, los procesos de reforma de los sistemas educativos en los países andinos. *Pueblo indígenas y educación*, (37-38), 3-16.
- Küper, W. (1999), Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos. En R. Moya (ed.), *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina*, en *Pueblos Indígenas y Educación* (77-83). Ecuador: Abya-Yala.
- López, L. (1996), "No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación". En Godenzzi (comp.), *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (23-82). Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires y Caracas: CLACSO y UNESCO.
- Mignolo, W. (2003). *Historias lo cales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. España: Akal.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (201-246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Tarrio, García, M. *et al.* (2004), La biopiratería en Chiapas: un análisis sobre los nuevos caminos de la conquista biológica. *Estudios Sociales*, XII (24), 56-89.
- Tubino, F. (2004), Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, Chile, Universidad Católica de Temuco, núm 158.
- Sousa Santos, B. (2008). *Una epistemología del sur*. Ed. Siglo XXI. México.
- Sartorello, S. y Paola Ortellì. *Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas Revista Perfiles Educativos*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) / Universidad Nacional Autónoma.
- Schelmelkes, S. (2008), Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?, ponencia presentada en el panel *Intercultural Universities in México: empowering indigenous peoples or mainstreaming multiculturalism?*, en el marco de la Primera conferencia sobre etnia, raza e indígenas en América Latina y el Caribe, San Diego, Universidad de California.
- Zúñiga Castillo, M. y Juan Ansion Mallet (1997). *Interculturalidad y Educación en el Perú*. Perú: Ed. Foro Educativo.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15 (1-2): 61-74.
- Zizek, S. (2001). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En Jameon F. y Zizek S. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. (137-188). Buenos Aires: Paidós.

UN PROYECTO REVOLUCIONARIO EN RESISTENCIA:
LAS ESCUELAS NORMALES RURALES

José Gilberto Segura
Universidad Autónoma Chapingo
Departamento de Sociología Rural

RESUMEN: La atención hacia las Escuelas Normales Rurales atrajo poderosamente la atención nacional y mundial cuando el 26 de septiembre de 2014 fueron objeto de desaparición forzada cuarenta y tres estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Guerrero. Hasta entonces la sociedad no sabía mucho de la existencia de este modelo educativo, surgido de la Revolución Mexicana de 1910, el cual subsiste hasta la fecha con algunos de sus valores y principios que le dieron origen, así como otros asumidos durante el cardenismo. En el seno de estas escuelas, también, subsiste la organización estudiantil más antigua de México: la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, la cual constituye el acompañamiento de formación política de los estudiantes y que en alguna medida importante explica la resistencia a las asechanzas de diverso tipo de que han sido objeto estas escuelas durante décadas. El artículo hace una síntesis histórica de las escuelas y analiza la justificación de su existencia actual en la medida que subsisten miles de campesinos pobres cuyas familias demandan maestros con estos perfiles.

PALABRAS CLAVE: normales rurales, campesinos pobres, reformas educativas.

ABSTRACT: The attention towards the Escuelas Normales Rurales attracted national and world attention powerfully when, on September 26, 2014, forty-three students of the Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Guerrero, disappeared. Until then, society did not have much to do with the existence of this educational model, emerged from the Mexican Revolution of 1910, which subsists to date with some of its values and principles that gave rise to it, as well as others assumed during the cardenismo. Within these schools, also, survive the oldest student organization in Mexico: the Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, which is the accompaniment of the political education of students and that to some extent explains the resistance to various kinds of harassment that these schools have been subjected to over the decades. The article has a historical synthesis of the schools and the justification of their current existence to the extent that there subsist miles of poor peasants families demand teachers with these profiles.

KEYWORDS: rural normals, poor peasants, educational reforms.

Introducción

La importancia de analizar las Escuelas Normales Rurales (ENR) en México, radica en primer lugar, en su trascendencia histórica; ya que es el único proyecto educativo producto de la Revolución Mexicana que subsiste hasta la fecha y con un ánimo de conservar el espíritu de transformación social que le dio origen. No obstante, que estas escuelas están ya estandarizadas en el Subsistema de Educación Superior Normal, permanecen con el adjetivo “rural”, además de continuar con la formación en otros ejes pedagógicos, sociales y políticos que no tienen las demás escuelas normales y que es su diferencia fundamental no solo con este sector sino también con el resto de instituciones de educación superior.

Otro factor relevante se refiere a los hechos de violencia contra la Escuela de Ayotzinapa. Los cuales fueron de tal magnitud que esta vez los medios de comunicación al servicio del Estado no pudieron ocultar el crimen realizado y su difusión tuvo una escala mundial a través de las redes sociales. Aunque la represión que han sufrido los estudiantes de estas escuelas ha durado ya varias décadas y ya habían aportado muertos y desaparecidos en el pasado, esta vez llamaron poderosamente la atención y se supo de su existencia en todas partes, de su lucha histórica y de las condiciones en que subsisten.

Otro elemento no menos importante que justifica el análisis de las Normales Rurales se refiere a la existencia de una alternativa educativa para los marginados, en este caso, hijos de campesinos pobres. Se trata de las contadas instituciones educativas sostenidas por el Estado en las que, tanto sus estudiantes como la población que atienden al egreso son los más pobres del país, en donde resulta paradójico que sean los que menos recursos reciben y además sean acosados permanentemente solo por reclamar sus derechos elementales. Por tales circunstancias pasaron de ser un proyecto revolucionario a enemigo del poder.

Un último componente se ubica en dilucidar cuál será el futuro de las ENR en la llamada 4ª Transformación. Si finalmente se hará justicia en el crimen de Ayotzinapa y qué repercusiones tendrá la ya larga lucha de los normalistas en la suerte que corra su modelo educativo.

El pasado histórico de las ENR los cobija, en los momentos en que en el país no había nada, cuando la mayoría de la población era analfabeta; los maestros rurales fueron a los lugares más apartados e ignotos para enseñar las primeras letras y rudimentos de oficios diversos. Desde 1922 a 1940 hicieron una contribución social sobresaliente al país, ampliamente reconocida hasta en el ámbito internacional. La aportación que hizo la Escuela Rural Mexicana (ERM) contribuyó a atemperar la difícil situación que atravesó la población rural de esa época, cuando los salarios eran raquíticos equivalentes a los de los peones, (“maestros de a peso”) cuando no había sistemas de incentivos, cuando no había caminos y carreteras, cuando prácticamente todo había que hacerlo con las manos, la mente lúcida y un claro compromiso social. La ERM también llamada La Escuela de la Patria Mexicana; la de Rafael Ramírez, de Gabriela Mistral, Moisés Sáenz, de Narciso Bassols, de Lázaro Cárdenas, junto con miles de maestros rurales (alrededor de 5000 en 1931); no solo atendían el aula, sino también la salud, la producción agrícola, la artesanía y en general el mejoramiento de los pueblos; este proyecto estuvo allí. Las Escuelas Normales Rurales que subsisten actualmente son quizá las últimas herederas de la tradición de la ERM y que hoy ya se ha olvidado o se pretende olvidar.

En 1921 cuando comenzó el periplo de la ERM había casi siete millones de personas que requerían saber leer y escribir y pocas escuelas para atenderlas. Hoy a casi cien años de distancia existe un número similar de habitantes en el medio rural con distintos matices de rezago educativo que demandan su derecho a la educación y a una educación pertinente, la presencia de los maestros hoy como en aquella época, sigue siendo vigente.

El presente trabajo se hizo esencialmente con fuentes documentales y en menor medida con entrevistas informales y observación directa en las escuelas de Ayotzinapa, Tiripetío y Amilcingo. Para dar cuenta de la realidad de las ENR, en este trabajo se introduce un primer capítulo que analiza la situación de las escuelas normales en general, después se analiza la situación del rezago educativo en el medio rural y posteriormente se

hace un recorrido histórico de las ENR desde su surgimiento hasta la actualidad. Finalmente se describen las conclusiones y propuestas que el autor considera pertinentes.

1. Situación general de la Educación Normal

El subsistema de formación de profesores en general está pasando por un momento difícil, la reforma educativa (más enfática en lo administrativo y laboral) del gobierno de Peña Nieto –a esta fecha todavía vigente- canceló en forma definitiva las expectativas de un empleo automático al egresar de la escuela Normal, proceso que ya se venía fraguando años atrás (2008) al limitar el número de plazas disponibles, además de enfrentar la competencia con otros profesionistas que buscan trabajo, junto con egresados de la Universidad Pedagógica Nacional. Así, este sector enfrenta por primera vez en su historia una etapa dramática, de ser los consentidos del régimen son ahora arrojados al mercado laboral.

En cuanto a la matrícula se refiere, desde el periodo 1992 (fecha de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal) al año 2000, se reflejó un aumento significativo llegando a su máximo histórico (215 mil estudiantes) y en número de maestros y escuelas (Tabla 1). Sin embargo, a partir del año 2001 hasta la fecha, estos indicadores tuvieron una caída estrepitosa, especialmente en la matrícula y el cierre de escuelas; en este último periodo se cerraron 179 escuelas públicas y privadas (donde se incluyen algunas normales rurales), es decir, un promedio de 10 escuelas por año. En este proceso la empresa privada ajustó en mayor proporción su capacidad instalada. Baste decir que la educación normal privada alcanzó su máximo histórico de 80 mil estudiantes matriculados en 1999, hoy reducida a una cantidad poco significativa. Es decir, se está ante la presencia de un franco desmantelamiento de este subsistema.

Tabla 1. Indicadores del Subsistema de Educación Normal en México 1992-2018.

Indicador	1992-1993	1999-2000	% (+)	2017-2018	% (-)
Total Matrícula	110,975	215,506	94.2	87,041	59.6
Pública	81,045	135,876	67.7	74,688	45.0
Privada	29,930	79,630	166.1	12,353	84.5
Total Maestros	12,188	17,481	43.4	13,550	22.5
Pública	9,192	11,487	25	10,973	4.5
Privada	2,996	5,994	100.1	2,577	57.0
Total Escuelas	473	607	28.3	428	29.5
Pública	327	343	4.9	258	24.8
Privada	146	264	80.8	170	35.6

Fuente: Serie histórica del Sistema educativo nacional, SNIEE-SEP

¿A qué se debe esta crisis en la escuela Normal? Es probable que exista una política deliberada y no dicha de restringir la oferta en este subsistema, al menos así se ha constatado en las Normales Rurales que han luchado por conservar su matrícula histórica, pero que en muchos casos no se ha logrado y efectivamente la han reducido de forma paulatina y a veces drástica. Sin embargo este criterio no aplicaría para el sector privado ya que para ellos entre más estudiantes tengan más ganancias pueden obtener, así que también está presente una baja en la demanda, entre cuyas causas vale la pena investigar: el descrédito de la profesión por la constante exposición de una imagen negativa de los maestros a través de los medios de comunicación; el hecho de que la profesión se haya transformado de una carrera corta a una de licenciatura y consecuentemente los jóvenes prefieran otras carreras con mayor prestigio y expectativas laborales, considerando que invertirían el mismo tiempo en cursarlas, y la cancelación de la posibilidad de obtener una plaza automática al egreso, entre otras.

1.1 *Demanda de ingreso a las Escuelas Normales*

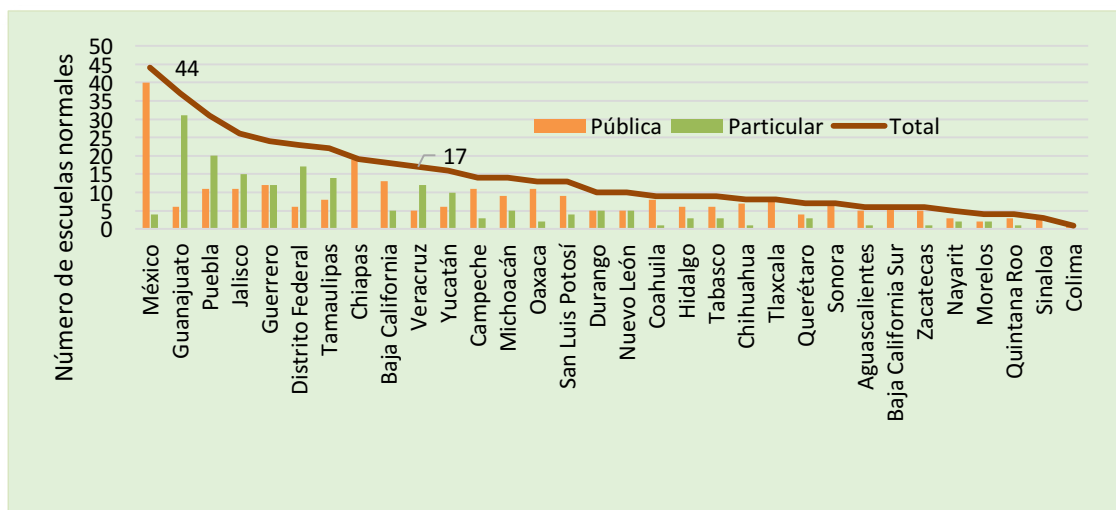
Como constatación de la baja demanda en las Escuelas Normales se cita la oferta tanto de las escuelas públicas como privadas de este subsistema para el ciclo escolar 2013-2014, en el que del total de lugares disponibles solo se ocupó el 67%, es decir, 15,180 lugares quedaron vacantes ante la falta de interés de los jóvenes por estudiar una carrera normalista, proceso en el que las escuelas públicas tuvieron una menor demanda que las particulares (Tabla 2). Tal fenómeno es contrastante con el caso de la UNAM en cuyo proceso de ingreso cada año quedan fuera alrededor de 200 mil demandantes de educación superior por falta de espacios disponibles.

Tabla 2. Oferta y demanda en las escuelas normales públicas y privadas (2013-2014).

	Servicio	Escuelas	Lugares disponibles	Núm. de solicitudes	Primer ingreso	% lugares ocupados
RESUMEN	Público	274	34,263	70,617	24,874	72.6%
	Privado	210	12,162	9,411	6,371	52.4%
	Total	484	46,425	80,028	31,245	67.3%

Fuente: INEE, Los docentes en México, Informe 2015.

Gráfica 1. Escuelas Normales en México por entidad federativa 2013.



Fuente: SIBEN-SEP, 2013.

Destaca también que el interés por la permanencia e impulso de la educación normal es muy desigual territorialmente, diez entidades concentran el 60% de escuelas (Gráfica 1). Asimismo, la formación de maestros como negocio privado ha dejado de interesar a los empresarios, ya que en 14 entidades su presencia es simbólica o nula.

La situación anterior se ha reflejado en una baja de egresados de las Normales, como botón de muestra, se tiene que en el sexenio de Felipe Calderón, el número de egresados disminuyó en casi cuatro mil personas (INNE, 2015, 195).

1.2 Políticas y estrategias gubernamentales que contribuyeron a la debilitación de las Escuelas normales

Las reformas a la educación normal

Durante las décadas veinte y treinta, ante la urgencia de atender a una mayoría analfabeta, el ingreso a las normales era sumamente flexible sobre todo en el medio rural, y lo mismo se podía ingresar con secundaria que con primaria, incluso no terminada; en la propia Normal se completaban los estudios básicos. En la década de los sesenta se separó definitivamente el nivel básico de la normal, estableciéndose como requisito la secundaria terminada para ingresar a las escuelas normales. En 1984 desaparece la Normal básica y se implanta el bachillerato como requisito de ingreso ante la nueva política de profesionalizar la formación de profesores.

Estos cambios sin duda impactaron a los potenciales aspirantes a ingresar a las Normales rurales, en general hijos de campesinos pobres que solo conocían esa profesión y que además les brindaba la ventaja del internado. Si se toma en cuenta que el mayor rezago educativo se localiza en el medio rural, las reformas emprendidas redujeron con

mucho la oportunidad de ingreso a esta opción educativa para hijos de campesinos pobres que durante décadas fue lo más cercano a sus posibilidades.

Con las reformas emprendidas en el año 2013, se dio el golpe más fuerte al gremio de los maestros de educación básica y consecuentemente a la educación normal. Entre los cambios más significativos están: la creación del Servicio Profesional Docente (SPD); el cual establece el diseño y la operación de una serie de mecanismos que ordenan los procesos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes dentro del servicio educativo, con base en el mérito y en apego a los principios de legalidad, imparcialidad y objetividad (INEE, 2015). Ello implica la cancelación definitiva de obtener una plaza automática al egreso de la escuela, ahora tienen que realizar un examen de oposición no solo compitiendo con sus pares sino también con profesionistas de otras áreas que no tienen que ver con la formación de profesores. Asimismo, para la permanencia en el empleo estarán sujetos a evaluaciones periódicas. El ingreso de una parte importante de los maestros también se verá afectada ya que en el corto plazo se revisará el Programa Nacional de Carrera Magisterial.

Con estas reformas el gobierno de Peña Nieto no pudo evitar darse un disparo en el pie, ya que además de enfrentar la protesta permanente del movimiento magisterial, con las primeras acciones producto de la reforma salieron a la luz y con mayor fuerza, un conjunto de problemas acumulados por décadas y que son resultado del manejo político clientelar del gobierno con el SNTE y de la ineficacia del proceso educativo del Subsistema Normal.

1.3 Ubicación actual de los maestros de educación básica

El total de maestros en educación básica de suyo siempre ha representado una cifra negra, que ni con el reciente Censo de maestros y escuelas no se ha logrado resolver ya que en algunas entidades no se logró censar al cien por ciento de los profesores. Sin embargo, la SEP asegura que ya se tienen cifras confiables. A continuación, se describen las cifras consignadas en el último Informe del INEE:

Tabla 3. Distribución de los docentes en educación básica por tipo de servicio y tamaño de la localidad (2013-2014).

Tipo de servicio	1 a 249 hab.	250 a 2,499 hab.	Resto de las localidades	Total	%
General	30,506	159,353	747,539	937,398	78.0%
Indígena	10,390	32,833	11,264	54,487	4.5%
Comunitario	28,301	5,855	1,760	35,916	3.0%
Telesecundaria	6,169	48,973	15,492	70,634	5.9%
Sec. Técnica	1,171	12,467	86,100	99,738	8.3%
Sec. p/Trabajadores	0	0	3,344	3,344	0.3%
Total	76,537	259,481	865,499	1,201,517	100%
%	6.4%	21.6%	72.0%	100.0%	

Fuente: INEE, Los docentes en México, Informe 2015.

De entrada, la cifra total de maestros presenta algunas contradicciones, ya que el INEE en su Informe 2014, consigna un total de “maestros en activo” de 1, 051,516; un año después se reportan 150 mil maestros más. La diferencia no es menor y deja mucho espacio para la duda, una de ellas sería que estos maestros formen parte de los “comisionados”, estén bajo alguna concesión especial o que definitivamente sean “aviadores” (la reforma supone la cancelación de estos privilegios), especialmente en las escuelas de educación indígena y comunitaria en localidades rurales que es donde más hacen falta los maestros.

La Tabla 3 da cuenta de los tres niveles de educación básica, en donde la modalidad general agrupa a la mayor parte de los profesores. De otra forma, solo dos de cada diez profesores están adscritos a las modalidades de educación más precaria (indígena, comunitaria y telesecundaria).

Asimismo, solo 3 de cada diez profesores se ubican en el medio rural (localidades menores a 2500 habitantes). Sin embargo, la mitad de ellos son los que están adscritos a la modalidad indígena y comunitaria y el resto a la General.

Para dimensionar realmente la ubicación de los maestros habrá que enfatizar que en el país el total de localidades rurales asciende a 188,594, donde vive una cuarta parte de la población mexicana (26 millones de personas). En el supuesto de que todos estos profesores estén en activo, dichas cifras se traducen en un promedio de casi dos maestros (1.78) por localidad. Todo lo cual explica por qué en el medio rural la educación predominante es multigrado y precaria en todo tipo de recursos, pues en muchas de estas localidades uno o dos maestros tienen que atender todos los grados de la educación básica o bien se echa mano de los estudiantes de bachillerato a través del CONAFE, para atender la educación comunitaria, en especial aquellas clasificadas como de muy alta y alta marginación, las cuales significan el 44% de las localidades rurales. El propio INEE reconoce dicha realidad: “Las mayores carencias están en zonas indígenas y rurales dispersas. Existe una relación entre el tamaño de la localidad y el acceso a servicios e infraestructura mínima escolar [...] siendo las poblaciones indígenas las que sufren el trato discriminatorio más grave” (INEE 2015:11).

2. El problema educativo actual en el medio rural

2.1 La formación de profesores

Siguiendo la matrícula registrada en el ciclo 2014-2015 de alrededor de 115 mil estudiantes, la mayoría de ellos se orientan a las carreras de Primaria y Preescolar General (57%), seguido en importancia por la formación para Secundaria, y en último lugar las modalidades interculturales con el 3 por ciento.

Dentro de los planes de estudio de las Escuelas Normales se han establecido programas orientados a las escuelas indígenas, ellos son: el de Primaria Intercultural Bilingüe y el de Preescolar Intercultural Bilingüe. En el caso de las Normales Rurales supone que la mayoría de los estudiantes por su origen, estarían interesados en cursar estos dos programas. Sin embargo, sorprendentemente se registra un bajo interés por este tipo de formación. En el conjunto de las escuelas del país se registró un total de 3746

estudiantes en estas dos carreras, de los cuales las Normales Rurales absorbieron solo 216 alumnos (Tabla 4).

Nombre de la Escuela	Entidad	Preesc.	Prim.	Sec.	Física	Prim. Intercult. Bilingüe	Total
ENR "Justo Sierra Méndez"	Aguascalientes		405				405
ENR "Justo Sierra Méndez"	Campeche		175			109	284
ENR Mactumactzá	Chiapas		302				302
ENR "Ricardo Flores Magón"	Chihuahua	117	357				474
ENR "J. Guadalupe Aguilera"	Durango		374	23			397
ENR "Profr. Raúl Isidro Burgos"	Guerrero		361		50	107	518
ENR "Miguel Hidalgo" de Atequiza	Jalisco	50	384				434
ENR "Gral. Lázaro Cárdenas del Río"	México		571				571
ENR "Vasco de Quiroga"	Michoacán		550				550
ENR "Gral. Emiliano Zapata"	Morelos		340				340
ENR Vanguardia	Oaxaca		376				376
ENR "Carmen Serdán"	Puebla		205	184			389
ENR "Gral. Plutarco Elías Calles"	Sonora		342				342
ENR de Tam. Maestro Lauro Aguirre	Tamaulipas		167				167
ENR "Lic. Benito Juárez"	Tlaxcala		297				297
ENR "General Matías Ramos Santos"	Zacatecas		574				574
Total		167	5780	207	50	216	6420
%		2.6	90.0	3.2	0.8	3.4	100

Fuente: SEP-SIBEN, Captura Octubre, 2014. Corte al 15 de diciembre de 2014.

Es decir, solo 3 de cada diez estudiantes de las Normales Rurales, tienen claramente como meta laborar en una escuela netamente indígena y se circunscribe solo a dos escuelas: la de Campeche y la de Guerrero; además, en la modalidad preescolar indígena no existe ningún estudiante matriculado. Cabe agregar sin embargo, que en las localidades del medio rural (menores a 2500 habitantes) también operan escuelas de tipo general, donde es probable que también se incorporen los egresados. No obstante, ambos Programas

académicos establecen diferencias importantes en cuanto al estudio y estrategias pedagógicas para abordar la cultura y las lenguas indígenas, por lo que si los estudiantes de las Normales Rurales están eligiendo carreras de tipo general, en la práctica se alejan de una posibilidad de fortalecer los procesos educativos de la población indígena, al menos en los planos institucionales y formales.

Es evidente que existe un desequilibrio en el campo de la formación de profesores en virtud de que la mayoría se orienta a las modalidades generales en los distintos niveles de la educación básica, quedando al margen las dirigidas específicamente a la población indígena. La escasa demanda hacia la modalidad intercultural bilingüe por lo pronto plantea una serie de interrogantes que rebasan este trabajo y que será necesario continuar investigando. Algunos planteamientos que se pueden hacer a título de hipótesis son los siguientes:

- Los Programas académicos no son suficientemente atractivos para los estudiantes en virtud de asumir la lengua y la cultura indígena solo como objeto de estudio.
- La identidad de los jóvenes ha cambiado y aspiran a un futuro laboral en el medio urbano.
- Las localidades donde se ubican algunas Escuelas Normales Rurales que antaño eran predominantemente rurales, al paso de los años y con el crecimiento poblacional, su entorno ha cambiado a uno con perfil más urbano y por tanto sus potenciales demandantes ya no se identifican con el medio rural y la población indígena.
- Algunas escuelas como la de Sonora y Chiapas, han sido objeto de fuertes presiones por parte de las autoridades estatales que en el pasado cerraron estas escuelas y que para abrirlas nuevamente condicionaron a los estudiantes a no participar en los movimientos estudiantiles que se suelen realizar cada año. Además del cierre del internado y la aplicación de reglamentos internos más estrictos, lo cual de alguna manera ha influido en el tipo de estudiantes que ahora ingresan.

Por otra parte, la reciente reforma educativa en el ámbito laboral por sus efectos inmediatos, desalienta a los potenciales aspirantes a cursar las licenciaturas propiamente indígenas. En el reciente concurso para conseguir una plaza como profesor de escuelas indígenas, los aspirantes a estas modalidades en su mayoría fueron rechazados y calificados como “no idóneos”. De los 2,199 sustentantes para preescolar y primaria indígena, de por sí pocos, solo 347 (16%) fueron aceptados (INEE, 2015). Los rechazados resultaron con un bajo desempeño en el examen complementario de Habilidades para la práctica docente, y específicas que se requieren para estas plazas, que consiste en:

Los aspirantes a ocupar una plaza en preescolar o primaria indígena presentaron el examen complementario de Comunicación de la Lengua Indígena. Para esta evaluación se administraron más de 60 formas distintas del instrumento adaptadas a diversas lenguas o variantes; en su diseño se consideraron tareas evaluativas que implicaban el conocimiento de habilidades comunicativas orales y escritas en las lenguas indígenas de los sustentantes y en las utilizadas en las escuelas donde se requería este perfil especial (INEE, 2015:133).

Estos resultados ponen en cuestión la formación que están recibiendo los normalistas y las deficiencias de sus Programas académicos que llevan a la frustración de sus egresados, en donde no solo se revela la incapacidad individual sino también institucional que, primero aprueba la formación y después descalifica contundentemente su desempeño. Esta es una seria contradicción de este subsistema educativo, donde también queda involucrada la Universidad Pedagógica Nacional cuyos sustentantes fueron los peores evaluados en este concurso.

2.2 El rezago educativo en el medio rural

No obstante que ya existe un desempleo palpable de maestros –ahora agravado por la reforma educativa-, del cual no se sabe a cuánto asciende, y de la negativa gubernamental a crear nuevas plazas; el rezago educativo en el medio rural interpela la política que ha seguido el Estado, en el sentido de regatear el derecho a la educación y a una educación pertinente, sobre todo para los más pobres que habitan en las localidades más recónditas y marginadas del país. Cuestiona también la estrategia de exterminio hacia las Normales Rurales, cuyos egresados podrían contribuir de manera decisiva a la transformación de sus comunidades y a revertir dicho atraso.

En la Tabla 5 se describen los indicadores más relevantes de la situación educativa de la población que habita en las localidades rurales, es decir aquellas menores a 2500 habitantes, en su mayoría indígenas y con algún grado de marginación. Los datos reflejan el atraso educativo, el olvido y la indiferencia hacia esta población. La mayor parte de la población rural está sumamente atomizada en este tipo de localidades al grado de representar el 97% del total en el país. En estos parajes no hay escuelas ni maestros dispuestos a incursionar en la sierra sin las comodidades del medio urbano, no existen profesores suficientes que hablen la variante de lengua indígena de las comunidades, donde además no hay energía eléctrica ni tampoco internet. Son espacios marginados donde casi dos millones de niños y adolescentes no van a la escuela.

La política gubernamental hacia esta población ha sido desde hace más de cuarenta años, proporcionarle una educación compensatoria, una educación pobre, multigrado; la cual siempre ha sido insuficiente para remontar su pobreza, menos aún la posibilidad de continuar su trayectoria educativa. En el medio rural solo 2 de cada 10 jóvenes cuentan con el nivel superior completo.

Concepto	Absoluto	%
Total de localidades en el país con algún grado de marginación	107,458	100%
Total de localidades menores a 2500 habitantes	103,810	97%
Total de población que no asiste a la escuela en localidades de menos de 2,500 habitantes	1,952,879	
Población indígena que no asiste a la escuela 3 a 17 años	1,043,000	
Total de población indígena de 3 a 17 años en localidades de menos de 2,500 habitantes	644,233	
Total de la población indígena de 25 años y más que cuenta con educación superior completa	284,220	5%
Total de la población indígena de 25 años y más sin educación básica completa	3,753,846	70%
Total de localidades de menos de 2500 habitantes sin escuelas:		
Sin escuelas preescolares	58,297	56%
Sin escuelas primarias	53,166	51%
Sin escuelas secundarias	84,435	81%
Sin escuelas de bachillerato	100,459	97%
Máximo nivel de estudios de la población rural de 18 a 24 años:		
Media superior completa		20.80%
Superior completa		2.20%
Escuelas primarias indígenas en condiciones deplorables		68%
Total de profesores activos en educación básica	1,201,517	100%
Total de profesores que trabajan en escuelas comunitarias, indígenas y de telesecundaria	132,521	11%
Total de profesores que trabajan en 2 o más centros escolares de educación básica	154,650	15%

Fuente: Elaboración propia con datos del INEE (El derecho a una educación de calidad, informe 2014) y Localidades, población e indicadores que intervienen en el índice de marginación según tamaño de localidad, 2010, CONAPO.

Ante tales desafíos, la política impulsada por gobiernos anteriores de desaparecer estudiantes y escuelas normales rurales es incongruente y revela que la política educativa hacia las normales en general y en particular para las rurales es errática ante la tragedia educativa que vive actualmente el medio rural. La desventura de Ayotzinapa, su historia, asociados a esta penumbra educativa, abre un espacio a la reflexión para renovar e impulsar la Escuela Rural Mexicana en el contexto actual. En efecto, lo más importante

ahora es que aparezcan los estudiantes, pero paralelamente se requiere pensar en cuál va ser el futuro inmediato y de los años por venir para las Escuelas Normales Rurales.

3. Las escuelas normales rurales (ENR)

3.1 *La noche del 26 de septiembre de 2014*

Este día, un grupo de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero desapareció, nadie volvió a saber de ellos, fue como si la tierra se los hubiese tragado. La palabra “desaparecidos” expresa la condición legal que ahora se les adjudica a los 43 estudiantes, pero también denota un concepto ambiguo; por ello su uso es ad hoc para ocultar la responsabilidad de quienes ordenan y ejecutan las más horribles acciones y crímenes de lesa humanidad. “Desaparecido” podría implicar: que temporalmente no se les podrá ver, si fuera el caso de que estuvieran secuestrados, que están muertos o dados por muertos; o bien, que simplemente su paradero es desconocido e inexplicable. Cualesquier acepción resulta inaceptable tratándose de la vida de las personas. Por ello “desaparecidos” es un eufemismo ideal para evadir responsabilidades y extender la impunidad hacia toda la red de involucrados en estos delitos. Por si fuera poco el Código Penal mexicano no prevé ninguna acción ni castigo en el caso de que se ubiquen a responsables y se nieguen a dar información sobre la suerte de los “desaparecidos”. De aquí que el silencio impera, se aprehende al Alcalde, a policías, el gobernador pide licencia, los funcionarios y políticos cercanos a los culpables, se deslindan y no aportan ninguna información pese a que presumiblemente la tengan; pasaron cuatro años y no se resolvió el caso, la expectativa del esclarecimiento del crimen está ahora en manos del nuevo gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador.



¿Qué hay detrás de las desapariciones? Quizá todo el cúmulo de perversiones de la civilización actual: infundir miedo y zozobra para no protestar contra la estela de daños que causa la democracia moderna, contra el autoritarismo, la corrupción; el cretinismo y

la mendacidad de los políticos, mediante lo cual conservan el poder. En la historia de las “desapariciones”, las que se pueden contar, casi siempre pertenecen a los estratos más débiles de la sociedad: en este caso estudiantes pobres, pero con un inmenso capital en capacidad de indignación y defensa de lo poco que tienen o han logrado sostener con sus luchas: la posibilidad de formarse como maestros rurales junto a sus comunidades hoy también agraviadas por la infamia. La protesta y acciones de indignación no gustan a los políticos, tampoco simpatizan con la educación popular e independiente fuera del canon educativo impuesto por los organismos internacionales interesados en que el país continúe siendo proveedor de mano de obra barata.



No es la primera vez que en el estado de Guerrero se criminaliza la protesta y agrede a estudiantes y campesinos; esta entidad encabeza la lista de estados en México con más muertes por violencia y colecciona una serie de casos ominosos, que al quedar impunes permite su reiteración: la guerra sucia de las décadas sesenta y setentas, la matanza de Aguas Blancas y el asesinato de un buen número de líderes sociales.

En este apartado se analizan algunas pistas de la Educación Normal Rural como una aportación modesta a la lucha por la justicia que hoy libra la sociedad mexicana, para comprender mejor el porqué de la violencia desatada contra los estudiantes normalistas.

Estas instituciones educativas producto de la Revolución Mexicana y de la construcción de la Escuela Rural Mexicana (ERM) en las décadas de los veinte y treinta del siglo pasado fueron promovidas y protegidas por el Estado, especialmente durante el mandato del General Lázaro Cárdenas quien instituyó la educación socialista en México. En esa época, no faltó presidente que inaugurara alguna de estas escuelas o las honrara con su visita, gozaban de prestigio y apoyo; sin imaginar que más tarde el propio Estado les daría la espalda y trataría por distintos medios de eliminarlas. Este proceso comenzó en los cuarentas pero con mayor virulencia en los sesentas y continuó hasta la horrenda y emblemática fecha de Ayotzinapa, en que los métodos violentos siempre utilizados escalaron para desaparecerlas.

Las instituciones pilares de la ERM fueron (en orden de su fundación): las Misiones Culturales, las Escuelas Centrales Agrícolas, las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Regionales Campesinas.

La historia comienza en 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública, siendo Presidente de México Álvaro Obregón. El primer y flamante Secretario José Vasconcelos inspirado en la labor desarrollada por los misioneros franciscanos en la primera etapa de la conquista de México y en sus convicciones cristianas, crea las Misiones Culturales, las cuales constituyeron un proyecto que pretendía paliar la falta de maestros en el medio rural al mismo tiempo que mejorar las condiciones de vida de la población, así lo planteaba:

no teniendo otro material de qué echar mano, pensamos que lo mejor era combinar el personal, y a falta de un maestro completo como el fraile, que sabía cultivar un campo y aserrar, ensamblar la madera de una mesa, nosotros empezamos a mandar grupos de maestros: uno de artesanías que enseñara a labrar la tierra y forjar el hierro; otro que fuera artista y pudiese inspirar a la población el gusto por la belleza, único camino que le queda al laico para acercarse a las cosas de Dios, y otros más para que incitase a la acción social y a la colaboración en la obra patriótica; otro, finalmente, para las primeras letras y matemáticas. Y nació así el misionero de tipo moderno, por lo común un maestro normalista que hacía del jefe de grupo de educadores y convivía con los indios, ayudándolos a levantar la escuela con los recursos locales y enseñando los rudimentos de la pedagogía a jóvenes de cada localidad, que enseguida quedaban encargados de la incipiente enseñanza (Vasconcelos, 2000:146).

La urgencia de maestros se evidenciaba por las condiciones de analfabetismo que privaban en aquel momento, según el Censo de población de 1921 la mayor parte de la población no sabía leer ni escribir, del total de la población de 10 años y más, el 67 por ciento se encontraba en esta condición (INEGI). El proyecto de las Misiones era ambicioso, se planteaba una suerte de educación integral y vinculada estrechamente con las necesidades de las comunidades.

Las Misiones no fueron el único proyecto educativo en esa directriz, muy pronto se empiezan a crear las Normales Rurales siguiendo el mismo modelo, la primera de ellas en Tacámbaro, Michoacán en 1922 (esta escuela actualmente está ubicada en Tiripetío, Michoacán). Más tarde, y ya bajo el gobierno de Calles, le sigue San Antonio de la Cal, Oaxaca en 1925 y la de Tixtla, Guerrero en 1926 (Solana, 2007: 211).

El siguiente proyecto que entra en escena es el de las Escuelas Centrales Agrícolas bajo la égida de la Secretaría de Agricultura y Ganadería con el objetivo primero de capacitar técnicamente a campesinos, luego, dichas instituciones fueron fusionadas con las Normales Rurales para dar lugar a las Escuelas Regionales Campesinas (ERC) en 1936, ya en bajo el gobierno cardenista.

Estos tres proyectos educativos enunciados, convivieron y se complementaron durante la década de los veinte y treinta hasta 1940. En 1941 sufren una nueva transformación y se dividen en Escuelas Prácticas de Agricultura y en Normales Rurales

(Solana, 2007)). Por ello, muchas de estos planteles que se conocieron posteriormente tuvieron su origen en escuelas Centrales Agrícolas o en ERC. En una revisión de los informes de gobierno de Cárdenas se pudo constatar que la mayoría de ellas fueron fundadas en su gestión a cuyo término llegaron a treinta y tres (Cárdenas, 1978).

3.2 *¿Cuántas Escuelas Normales Rurales existieron en el país?*

El número exacto de escuelas es difícil conocerlo por ahora debido a las circunstancias siguientes:

- La inconsistencia e insuficiencia de la estadística oficial, por lo menos durante los primeros 60 años del siglo XX, las cuales no permiten realizar el seguimiento y comparación de los datos. El INEGI por ejemplo, empieza a desagregar las escuelas normales hasta el Censo de 1970. La información que se conoce de las ENR proviene de archivos históricos o testimonios, de lo cual todavía falta por descubrir¹.
- Existen evidencias de algunas escuelas que se fundaron y tuvieron una vida efímera, de las cuales poco se conoce y no se han consignado en la literatura especializada.
- Por el origen y transformación de varias de ellas, que en algún momento de su trayectoria adoptaron alguna de estas modalidades: Escuelas Granja, Centrales Agrícolas, Escuelas Prácticas y Escuelas Regionales Campesinas; lo cual ha dado lugar a confusiones, algunos investigadores y periodistas han registrado más escuelas de las que realmente existieron, por la misma razón, la confusión se extiende a la imprecisión de la fecha de su fundación.
- Los avatares de estas escuelas también tienen que ver con los cambios de sede, en la misma región e incluso hacia otra entidad federativa, por razones de cobertura, demandas de la población o por conveniencia política de las autoridades en turno; lo que también ha originado el sobre registro de las escuelas. En algunos casos, el nombre de la escuela también cambió.

Por las circunstancias anteriores, uno de los trabajos principales realizados para la realización de este estudio, fue la confirmación de los datos a través de fuentes indirectas, tales como: Informes de Gobierno del periodo cardenista, historia de los municipios y localidades, información de cronistas locales, periódicos, revistas locales y publicaciones especializadas. De esta revisión en cinco casos no se pudo establecer la fecha de fundación, sin embargo, sí se constató su existencia (Tabla 6). De tal manera que se hace una aportación en cuanto al establecimiento del número de ENR más aproximado a la realidad que sin duda tendrá que seguirse investigando.

Entonces, en este estudio se habla de la existencia histórica de 35 escuelas, número que es más congruente considerando la información que se asienta en los informes del periodo de Lázaro Cárdenas y las que posteriormente se fundaron. La fecha de su creación se estableció con independencia de la modalidad en que aparecieron por primera vez. De estos 35 planteles actualmente subsisten 16 (Tabla 7), las demás fueron

¹ Al respecto, son relevantes las investigaciones en archivo histórico realizadas por Tanalis Padilla y Alicia Civera.

convertidas a escuelas secundarias o institutos técnicos a partir de 1969, proceso que continuó ininterrumpidamente, registrándose el último cierre en el año 2008 de la ENR del Mexe en el estado de Hidalgo.

Tabla 6. Escuelas normales rurales cerradas y/o transformadas en otro tipo de establecimiento escolar

No.	Ubicación de la escuela		Fuente
1	El Mexe, Hidalgo	1925	Con datos de Zevada J. Ricardo, Calles el Presidente, Ed. Nuestro Tiempo, tercera edición, 1983, México.
2	Champusco, Puebla	1925	Con datos de Zevada J. Ricardo, Calles el Presidente, Ed. Nuestro Tiempo, tercera edición, 1983, México.
3	Santa Lucía Durango	1925	Con datos de Zevada J. Ricardo, Calles el Presidente, Ed. Nuestro Tiempo, tercera edición, 1983, México.
4	La Huerta, Michoacán	1925	Con datos de Zevada J. Ricardo, Calles el Presidente, Ed. Nuestro Tiempo, tercera edición, 1983, México
5	El Roque, Guanajuato	1926	http://www.itroque.edu.mx/
6	Xocoyucan, Tlaxcala	1926	Rockwell, Elsie (2007). Hacer escuela, hacer Estado, la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala, México: El Colegio de Michoacán/ CIESAS/ CINESTAV
7	San Juan del Río, Querétaro	1926	Sin confirmar
8	Río Verde, San Luis Potosí	1927	Parte 4/5 Escuela Práctica de Agricultura. José de Jesús Alvarado Orozco, Río Verde en la Historia.
9	Salaices, Chihuahua	1927	La antigua Escuela Normal de Salaices será declarada Patrimonio Cultural del Estado de Chihuahua. Comunidad, Revista digital de actualidad sociocultural
10	Palmira, Morelos	1927	(Cambió de ubicación: Cuernavaca-Oaxtepec-Palmira). La incorporación de la mujer morelense a la educación 1930-1990. Ana Esther Escalante Ferrer y Luz Marina Ibarra Uribe (UAEM) http://bvirtual.ucol.mx/descargables/676_incorporacion.pdf

Tabla 6. (Continuación)

No.	Ubicación de la escuela	Año de creación	Fuente
10	Palmira, Morelos	1927	(Cambió de ubicación: Cuernavaca-Oaxtepec-Palmira). La incorporación de la mujer morelense a la educación 1930-1990. Ana Esther Escalante Ferrer y Luz Marina Ibarra Uribe (UAEM) http://bvirtual.ucol.mx/descargables/676_incorporacion.pdf
11	Actopan, Hidalgo	1928	Originalmente fundada en Molango, Hidalgo en 1923). Con datos de Fell Claude, José Vasconcelos los años del águila, UNAM, 1989
12	Jalisquillo, Nayarit	1930	http://www.e-local.gob.mx/
13	Galeana, Nuevo León	1930	Sin confirmar.
14	Santa Teresa, Coahuila	1938	http://www.seducoahuila.gob.mx/archivo/documentos/biografias/docjunto.pdf
15	San Diego, Tecax, Yucatán	1941	Por Esto! Diario de Yucatán. poresto.net/vernota.php?zona=yucatan&idSeccion=24&idTitulo
16	Perote, Veracruz	1952	(Fundada originalmente Ozuluama, pasa Misantla y luego a Perote, Veracruz) “Hubo una vez, una Escuela Normal Rural en Misantla” Salvador Hernández Mejía http://plumaslibres.com.mx/2014/08/29/presentan-libro-hubo-una-vez-una-escuela-normal-rural-en-misantla/
17	Comitancillo, Oaxaca	n/d	Sin confirmar
18	Reyes Mantecón, Oaxaca	n/d	Sin confirmar
19	Tolimán, Querétaro	n/d	Sin confirmar

Fuente: Elaboración propia con base en la lista propuesta por Mar Velasco Patricia y Juan Francisco Meza Aguilar, Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009, en Patricia Ducoing Watty, (coord.) 2013, La escuela normal: una mirada desde el otro, 1ª ed. México, D. F. UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, página 184, depurada y confirmada según las fuentes citadas en la tabla. (6)

Tabla 7. Escuelas Normales Rurales vigentes

No.	Nombre de la Escuela	Ubicación	Año de creación	Fuente
1	Gral. Plutarco Elías Calles	El Quinto, Etchojoa, Sonora	1931	(Fundada originalmente en Ures, Sonora) http://dialogoentrefprofesores.blogspot.mx/
2	Gral. Lázaro Cárdenas del Río	Tenería, Estado de México	1927	http://dialogoentrefprofesores.blogspot.mx/
3	Profr. Raúl Isidro Burgos	Ranchería Ayotzinapa, Tixtla de Guerrero, Gro.	1926	Enciclopedia Guerrerense, Guerrero Cultural Siglo XXI, http://www.encyclopediagro.org/
4	Ricardo Flores Magón	Agua Nueva Saucillo, Chihuahua	1931	http://dialogoentrefprofesores.blogspot.mx/
5	Miguel Hidalgo de Atequiza	Ixtlahuacán de los Membrillos, Jalisco	1934	http://dialogoentrefprofesores.blogspot.mx/
6	Lic. Benito Juárez	Panotla, Tlaxcala	1938	http://dialogoentrefprofesores.blogspot.mx/
7	Vanguardia	Villa de Tamazulapam del Progreso, Oaxaca	1925	(Originalmente se fundó en San Antonio de la Cal, Oaxaca). Con datos de Fell Claude, José Vasconcelos los años del águila, UNAM, 1989
8	Vasco de Quiroga	Tiripetío, Michoacán	1922	(Originalmente se fundó en Tacámbaro, Michoacán). Con datos de Fell Claude, José Vasconcelos los años del águila, UNAM, 1989
9	J. Guadalupe Aguilera	San Rafael Canatlán, Durango	1926	http://dialogoentrefprofesores.blogspot.mx/
10	Gral. Emiliano Zapata	Amilcingo Temoac, Morelos	1974	Observatorio ciudadano de la educación, Treinta años de la normal rural Emiliano Zapata de Amilcingo, Morelos, Vol. V, número 146. México, ene/2005, Ricardo Amann Escobar.
11	Carmen Serdán	Chalahuico Teteles de Ávila Castillo, Puebla	1925	(Cambió de ubicación: Izúcar de Matamoros-Xochiapulco-Hueyapan-Teteles)
12	Justo Sierra Méndez	Blanca Flor, Hecelchakán, Campeche	1930	Breve historia de Hecelchakán Cronista de Hecelchakán http://www.hecelchakan.net/

Tabla 7. (Continuación)

No.	Nombre de la Escuela	Ubicación	Año de creación	Fuente
13	General Matías Ramos Santos	San Marcos, Bimbaletes Loreto, Zacatecas.	1933	http://dialogoentrefesores.blogspot.mx/
14	Justo Sierra Méndez	Cañada Honda, Aguascalientes Aguascalientes.	1936	http://dialogoentrefesores.blogspot.mx/
15	Mactumactzá	Adelita Mactumactzá Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.	1931	Lome, Emilio Ángel, <i>Historia de Chiapas para niños: Chiapas de la A a la Z: abecedario de haikús</i> /Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: CONACULTA, 2010
16	Maestro Lauro Aguirre	Ejido San José de las Flores, Guemez, Tamaulipas.	1926	Antonio Maldonado, Cronista de Ciudad Victoria.

Fuente: Elaboración propia con base en SIBEN-SEP y confirmación de fechas según las fuentes citadas en la tabla.

3.3 Matrícula actual de las Normales Rurales

En el caso de las Normales Rurales, a partir de que se homologaron con la creación de un subsistema único, no existe información disponible que permita analizar su evolución al menos en sus indicadores básicos ya que entran a la misma “bolsa” de todas las escuelas normales; muy a pesar que en la práctica constituyen un proyecto educativo diferente. Se diferencian por su vinculación estrecha con las comunidades rurales e indígenas, por su formación técnica en varios talleres y actividades agropecuarias y por su formación ética, cívica y artística, componentes todos que no tienen las demás escuelas. En la Tabla 8, se detalla la matrícula y la ubicación de las 16 escuelas que sobreviven actualmente.

Tabla 8. Matrícula de las Escuelas Normales Rurales

No.	Nombre de la escuela	Ubicación	2007-2008	2018-2019
			Total	Total
1	Justo Sierra Méndez	Aguascalientes, Ags.	427	358
2	Justo Sierra Méndez	Blanca Flor, Hecelchakan, Camp.	286	187
3	Mactumactzá	Adelita, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	239	406
4	Ricardo Flores Magón	Agua Nueva, Saucillo Chihuahua	507	477
5	J. Guadalupe Aguilera	San Rafael Canatlán, Durango	397	407
6	Prof. Raúl Isidro Burgos	Ranchería Ayotzinapa, Tixtla de Guerrero, Gro.	519	417
7	Luis Villareal	El Mexe Hidalgo	75	0
8	Miguel Hidalgo de Atequiza	Ixtlahuacán de los Membrillos, Jalisco	520	478
9	Gral. Lázaro Cárdenas del Río	Tenería, Estado de México	543	565
		Div. Semiescolarizada	564	0
10	Vasco de Quiroga	Tiripetío, Michoacán	553	489
11	Gral. Emiliano Zapata	Amilcingo Temoac, Morelos	349	357
12	Vanguardia	Villa de Tamazulapam del Progreso, Oaxaca	457	1 ²
13	Carmen Serdán	Chalahuico Teteles de Ávila Castillo, Puebla	443	379
14	Gral. Plutarco Elías Calles	Etchojoa, Sonora	235	352
15	Maestro Lauro Aguirre	Ejido San José de las Flores, Güemes, Tamaulipas	224	228
16	Lic. Benito Juárez	Panotla, Tlaxcala	310	209
17	General Matías Ramos Santos	Bimbaletes Loreto, Zacatecas	570	551
Total			7218	5861

Fuente: Sistema de Información Básica de la Educación Normal, SIBEN (SEP).

² Resulta extraña la cifra, es probable que exista un error. En el ciclo anterior la fuente consigna una matrícula de 103 estudiantes, sin embargo fuentes periodísticas señalan un número de alrededor de 400 estudiantes. Esta escuela tiene antecedentes de lucha contra la destitución de sus directivos desde hace por lo menos dos años y mantuvieron cerradas las instalaciones por dos meses y medio en el pasado semestre.

En la Tabla 8 se especifica la matrícula del ciclo escolar 2007-2008 que corresponde a la estadística más antigua publicada por la SEP, comparada con la del 2018-2019, se observa una disminución de 1,357 estudiantes que está integrada por las últimas generaciones del Mexe (cerrado en 2008), a la cancelación del programa semiescolarizado de la Normal de Tenérix en el Estado de México, y a una disminución en la matrícula en 12 escuelas.

3.4 Movimientos sociales reprimidos y cierre de escuelas

Varias movilizaciones político-sociales importantes acontecidas durante la década de los sesenta y setenta protagonizadas por estudiantes y profesores le ganaron la fama a las Normales Rurales de ser “nido de guerrilleros”; entre ellas la guerrilla en el estado de Guerrero y el asalto al cuartel Madera en Chihuahua, así como su participación en el movimiento estudiantil de 1968. Además de la pérdida de vidas, desenlazaron en un cierre masivo de escuelas en el periodo del presidente Gustavo Díaz Ordaz de triste memoria, en esa época se cancelaron más de la mitad de las escuelas, algunas fueron cerradas definitivamente y otras se convirtieron en secundarias técnicas (Camacho, 2008). Es pertinente recordar que de estas escuelas no solo egresaron futuros guerrilleros y auténticos líderes sociales; sino también diputados, gobernadores y dirigentes “charros” del Partido Revolucionario Institucional (PRI), esto último, por cierto, no se publicita con la misma fruición. El epíteto de subversivos entraña un reduccionismo político que pasa por alto las causas y condiciones que dan origen a la sublevación, es decir, el atraso económico, la desigualdad social y la injusticia. Como bien lo advirtió Carlos Montemayor:

El razonamiento oficial tiende a apoyarse no en una comprensión de la naturaleza social del conflicto, sino en la necesidad de reducir al máximo los contenidos sociales y sus motivaciones políticas o morales. En la medida que se reduzcan al mínimo estos datos de causalidad social se favorece la aplicación de medidas solamente policiacas o militares. (Montemayor, 2007:12).

Han transcurrido cincuenta años de aquellos acontecimientos, sin embargo, el estigma de sediciosos se continuó aplicando a los estudiantes de estas escuelas, no obstante, hay que tener en cuenta que las condiciones de injusticia que vive el medio rural continúan prevaleciendo, de ello da cuenta con crudeza la Encuesta Nacional de Alimentación y Nutrición en el Medio Rural 1996 (Tabla 9), que es la única en su tipo que se ha realizado en las últimas dos décadas y escasamente difundida:

Tabla 9. Estados con mayor prevalencia de desnutrición y condiciones sociales.

Condición	Guerrero	Yucatán	Puebla	Oaxaca	Chiapas	Nacional
Viviendas con piso de tierra (%)	57.5	27.6	51.2	56.0	56.2	36.7
Viviendas sin agua potable (%)	57.6	30.0	46.7	51.5	42.8	44.1
Viviendas de calidad mala y muy mala (%)	69.0	36.8	57.6	62.6	59.3	41.9
Padre analfabeto (%)	53.4	46.7	43.1	41.6	46.7	38.5
Madre analfabeta (%)	54.7	53.1	44.9	45.7	51.6	37.9
Niños desnutridos peso/edad (%)	63.1	61.6	53.3	54.5	49.6	42.8
Niños desnutridos talla/edad (%)	71.3	73.1	66.5	69.9	71.6	55.9
Niños desnutridos de alto riesgo (%)	32.4	28.7	25.4	23.3	20.0	16.9
Gasto en alimentos (pesos per cápita/semana (%))	28.6	29.3	25.2	27.9	21.9	30.1
Consumo per cápita de leche (ml)	72.7	44.1	77.2	101.0	60.0	125.0
Familias que no consumen leche (%)	38.0	54.7	55.1	46.4	51.0	35.0

Fuente: Instituto Nacional de la Nutrición Salvador Zubirán Encuesta Nacional de Alimentación y Nutrición en el Medio Rural 1996. Recuperado de La desnutrición infantil en el medio rural mexicano, Abelardo Ávila Curiel, Teresa Shamah Levy, Carlos Galindo Gómez, Gerardo Rodríguez Hernández, Linda M. Barragán Hereda, Salud pública de México vol.40 n.2 Cuernavaca, Mor. Marzo 1998.

Como se puede ver, las entidades con mayores problemas son las de siempre, y en tan ominosas condiciones, en primer lugar Guerrero, que rebasa con mucho los promedios nacionales. Dieciocho años más tarde la situación no tuvo cambios sustanciales, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012 (INSP, 2013) encontró que:

Guerrero se encontró en el primer lugar de las entidades con mayor proporción de hogares en alguna clasificación de inseguridad alimentaria en el ámbito nacional, pues 8 de cada 10 hogares se encuentran en inseguridad alimentaria y al menos dos de cada diez hogares reportó haber padecido hambre en los tres meses previos a la encuesta. Al igual que lo que ocurrió

con otros indicadores de vulnerabilidad nutricia y de desarrollo social, los hogares de áreas rurales tuvieron mayor prevalencia de percepción de inseguridad alimentaria comparados con los hogares de áreas urbanas.

Se comprueba entonces que las desfavorables condiciones sociales subsisten, y que, por lo tanto, como apunta Montemayor, los conflictos son recurrentes.

En las décadas siguientes, tanto el gobierno federal como el estatal aplican una estrategia de ahorcamiento y acoso para con las escuelas normales rurales, excepto en el periodo de Luis Echeverría que fue tolerante con ellas y en donde incluso por una intensa movilización campesina se funda una nueva escuela, la de Amilcingo, Morelos. Dicha estrategia se puede describir así:



Imagen Escuela Normal Rural "Emiliano Zapata", fundada en 1974 en Amilcingo, Morelos (foto: G. Segura).

Escuela para pobres. A través del otorgamiento de raquíticos presupuestos que se expresan en un gasto de 50 pesos en promedio para cada día de alimentación por alumno, instalaciones viejas y precarias sin posibilidades de reparación y mantenimiento, talleres sin insumos y equipos adecuados y predios de cultivo también sin herramientas y maquinaria. En este sentido, la política gubernamental seguida ha sido mantener escuelas pobres para los pobres. Dicha estrategia ha provocado que cada año los estudiantes tengan la necesidad de movilizarse y salir a las calles para exigir el cumplimiento de un pliego petitorio, que además de no cumplirse o solo parcialmente, ha dado la oportunidad para que las autoridades reiteradamente los sigan exponiendo ante la opinión pública como violentos e irresponsables. Así configuran el ciclo perverso: «te restrinjo tus derechos, te obligo a protestar, y luego, te criminalizo y/o amenazo con el cierre de la escuela».

Ejemplo de estas medidas que se enmarcan simplemente en el autoritarismo y bajo la bandera de que la educación tecnológica es la solución para los problemas del país, algunas Normales Rurales han sido convertidas en Universidades o Institutos tecnológicos, tal como sucedió con la escuela del Mexe, Hidalgo, que tras de varios años

de resistencia junto con las comunidades campesinas, finalmente se cierra en el año 2008, para en su lugar instaurar una universidad politécnica³. Paralelamente a este hecho, la Normal de Mactumactzá, Chiapas también la habían cerrado, abriéndose posteriormente pero ya sin el internado. Todavía hasta el año 2012 los egresados del Mexe luchaban por su reapertura, no fueron escuchados. Habrá que recordar que al calor de este conflicto, la lideresa magisterial se manifestó así:

Queremos que las instituciones que hasta hoy eran Normales sean instituciones para técnicos en turismo, técnicos en actividades productivas, que ningún mexicano se encuentre sin empleo, que el que estudie encuentre el empleo, la plenitud y la felicidad que ello da y los recursos para cubrir sus necesidades materiales. (Presidencia de la República, 18/08/2008)

Más tarde expresó:

Hemos planteado muchas veces a las autoridades que si se cierran algunas de las normales rurales va a haber mucho alboroto de los jóvenes. No se olviden que las normales rurales han sido semilleros de guerrilleros, pero si no hacemos esto van a seguir con lo mismo. (La Jonada, 10/08/2010)

Muchos consideraron que fueron exabruptos de la Maestra, pero más allá de su cretinismo, expresaba su beneplácito y complicidad con la política educativa marcada por organismos internacionales para seguir condenando a México como proveedor de mano de obra barata. Al mismo tiempo presagiaba el vendaval que vendría sobre los maestros poco tiempo después con las llamadas reformas estructurales, y que efectivamente, dieron un golpe certero al Normalismo en México, donde ni ella se salvó.

4. La Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM)

Es la organización estudiantil que se han dado los estudiantes de las Escuelas Normales rurales, se fundó en 1935, en lo que fue su primer congreso en Roque, Guanajuato. No es casual que se autodenominen campesinos, porque en efecto son de origen netamente campesino y por añadidura pobres; socialistas porque surgen justamente en el periodo en que Cárdenas proclama que la educación en México debe ser socialista al reformar el Artículo tercero de la Constitución en diciembre de 1934, rezaba así: "Artículo 3o. La educación será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social". De hecho, los normalistas estaban estrenando la nueva norma.

³ Esta escuela fue reabierta por decisión del Presidente Andrés Manuel López Obrador en diciembre pasado. Actualmente se encuentra dentro del paquete de las Cien Universidades para el Bienestar "Benito Juárez García" para próximamente comenzar actividades académicas.

Los ejes de formación de los estudiantes son: político; académico, cultural, módulos de producción y deportivo, excepto el primero, todos los demás corresponden a la tradición de la Escuela Rural Mexicana, que no se circunscribía únicamente a la docencia sino también a una pedagogía de transformación social y económica de sus comunidades. La formación política evidentemente no forma parte del currículum oficial, es otro componente que corresponde al currículum oculto⁴, y que explica al mismo tiempo, tanto su subsistencia por ya 80 años, como la animadversión del gobierno que los ha llevado a su debacle. Durante todo el tiempo que permanecen los estudiantes en la escuela, de manera organizada, se estudia la ideología marxista-leninista y se repasan las biografías de ilustres revolucionarios como Hidalgo, Morelos, Zapata, Villa, Che Guevara, Lucio Cabañas y otros. La organización se rige por el Centralismo Democrático, lo que explica que en algunas épocas hayan pasado a la clandestinidad o semiclandestinidad.

La FECSM es la organización estudiantil más antigua de México y quizá también la única que defiende la ideología socialista y se asumen como proletarios con un claro sentido de clase social que los hermana con los campesinos pobres de México. Sorprende que subsistan organizaciones de jóvenes de este tipo, donde en un amplio espectro de instituciones de educación superior han enterrado al marxismo-leninismo, o donde un gran número de jóvenes no conoce quiénes fueron estos personajes. También en la democracia actual, los partidos de izquierda que se presumen más revolucionarios carecen de una ideología de clase, menos aún representan los intereses de los más pobres. Asombra también que a propósito de la tragedia de Ayotzinapa, dichos partidos han tenido una respuesta tibia, melindrosa y pusilánime.

La FECSM es una institución formativa, comenzando por la defensa y reivindicación de los derechos del estudiante, en primer lugar, por el derecho a la educación; que implica el ingreso, la permanencia y la pertinencia de la educación misma. Por ello en sus luchas de cada año defienden la conservación y aumento de la matrícula, que los aspirantes efectivamente sean los más pobres y por mejores servicios asistenciales. Asimismo, el sentido de clase los obliga a solidarizarse entre las escuelas cuando alguna de ellas enfrenta algún conflicto. La FECSM es una suerte de sindicato que defiende los intereses inmediatos y derechos de los estudiantes y un órgano político que construye ciudadanía entre ellos y sus comunidades plenamente identificadas con las escuelas.

Es necesario tratar de explicar por qué la Federación ha subsistido por ocho décadas y las escuelas mismas que no están para nada alineadas con el canon educativo del neoliberalismo. Los propios estudiantes exponen sus razones:

...mientras haya pobres en el campo seguirá persistiendo la necesidad de este tipo de escuelas, mientras se continúe avasallando las tierras de los campesinos para el “desarrollo” del país que beneficia a los empresarios,

⁴ En entrevista con un estudiante de la Normal de Ayotzinapa, refiere que la formación política es obligatoria para todos los estudiantes de primer ingreso, durante un año completo en horario extraescolar (9 a 11-12 de la noche). En los años siguientes solo continúan la formación los cuadros más destacados y que son acreedores a algún cargo dentro de la organización.

mientras se les expropien y contaminen sus recursos naturales por cualquier medio; seguirá siendo pertinente este tipo de educación (Camacho, 2013).

5. Conclusiones

Las siguientes líneas se afianzan en el marco de lo que fue la política educativa hacia las normales rurales hasta el fin del sexenio de Enrique Peña Nieto

Tal y como se presenta el panorama de las Escuelas Normales en este trabajo, se puede decir que su perspectiva futura es sombría o por lo menos incierta. Con las recientes reformas al sector, prácticamente se les tiene atados del cuello y la política pública no ofrece salidas a los problemas, por el contrario, se despliegan más y más restricciones, más control administrativo y político, sin atacar las causas que se encuentran justamente en la deficiente trayectoria educativa desde el nivel básico y que se arrastra hasta la educación superior.

Por lo que hace a las Escuelas Normales Rurales, desde la óptica gubernamental son tratadas de la misma manera que las demás en cuanto al currículum obligatorio, y de forma diferenciada en cuanto a recursos económicos y materiales; lo cual forma parte de su peculiar historia, ya que tomando en cuenta que desde mediados de la década de los cuarenta las ENR dejaron de ser uno de los pilares educativos de la Revolución Mexicana, los estudiantes se vieron obligados a reclamar sus derechos bajo distintas formas de lucha (huelgas y protestas frente a oficinas gubernamentales). Lo sorprendente de las Normales Rurales es que desde entonces no han parado sus movilizaciones, y sus demandas siguen siendo hasta hoy las mismas: incremento de los recursos para la alimentación, incremento de la matrícula estudiantil; recursos para mobiliario escolar, materiales deportivos y didácticos; construcción y mantenimiento de la infraestructura (dormitorios, comedores, laboratorios); adquisición de libros, maquinaria y equipo para talleres e implementos agrícolas.

La política hacia estas escuelas es clara, desaparecerlas por cualquier medio; comenzando con la restricción de los recursos al mínimo de la sobrevivencia y posteriormente con la represión sistemática en respuesta a sus protestas.; lo extraordinario de estas escuelas es que bajo circunstancias tan adversas se han mantenido durante setenta años, periodo durante el cual no han dejado de movilizarse y en el que les arrancaron más de la mitad de los planteles, pero que sin embargo, continúan ahí y no cejan en su lucha.

Los factores principales que explican esta ya larga resistencia son:

Se trata de una educación rural de carácter popular con hondas raíces en sus orígenes y vinculada estrechamente con sus comunidades que han compartido su suerte y sus luchas por generaciones; a lo que hay que sumar la permanencia de la organización estudiantil a través de la FECSM, lo cual ha permitido la formación de una ideología y un sentido de clase y solidaridad entre sus estudiantes. Estos elementos revelan la existencia de una memoria histórica de un proyecto posrevolucionario que se niega a perecer en virtud de la persistencia de la desigualdad social que le dio origen.

La organización y formación política estudiantil es un tema que no ha sido analizado a profundidad por los especialistas, y será importante continuar con su

investigación, ya que 80 años de vigencia de la FECSM es todo un acontecimiento sin precedentes, pues no se tiene registro de otras organizaciones estudiantiles en México que hayan permanecido por tanto tiempo. Sin embargo, algunas escuelas en el pasado han sido presionadas para separarse de la FECSM, aunque todas mantienen algún tipo de relación no se conoce qué tan cohesionadas están actualmente y si acaso la Federación ha entrado ya a una etapa de debilitamiento producto de los incesantes golpes que ha sufrido.

Las Escuelas Normales enfrentan serias contradicciones en distintos planos, por una parte está presente un doble discurso del gobierno federal que se expresa en su política educativa de no apoyar el desarrollo del subsistema provocando el cierre de escuelas y baja demanda, y por otro lado reconoce que harán falta maestros en un breve plazo. Según estimaciones del INEE, a partir del 2018 harán falta más de 60 mil maestros por efectos del retiro por jubilación, sin embargo, hay que agregar que la falta de maestros en el medio rural es un viejo problema; donde el déficit de maestros ha sido permanente. Aún más, con la aplicación del Servicio Profesional Docente, aquellos profesores en activo que no resulten bien evaluados en su permanencia serán “invitados” a retirarse, con lo cual la carencia de maestros podría aumentar.

En el plano de los estudiantes, en general, ha crecido la percepción sobre la inconveniencia de la profesión docente, alimentada por las distintas reformas educativas en el subsistema, en consecuencia ha bajado la demanda hacia las escuelas normales. En el caso de las Normales Rurales, aparte de enfrentar el acoso gubernamental, es paradójico que exista un desinterés de los estudiantes casi total por las carreras dirigidas a la población indígena, aunque es necesario agregar que parte de esta demanda la ha estado absorbiendo la UPN; no obstante los egresados de esta institución fueron los peores evaluados en el concurso de ingreso al servicio profesional docente y la mayoría fueron calificados como “no idóneos”. La baja demanda para las carreras que tienen como finalidad laborar en escuelas del medio rural, es probable que también esté influida por los bajos salarios que reciben estos profesores y la incomodidad que implica vivir en localidades rurales. A su vez, es posible que esté presente un cambio en la identidad o interés de los jóvenes estudiantes que aspiran a otra forma de vida más identificada con lo urbano, producto de la etapa actual de la sociedad red; lo cual es un fenómeno similar al que viven las Universidades Interculturales. Con todos estos componentes en juego, el panorama de la educación básica para el medio rural es pavoroso, la desigualdad permanece y se multiplica.

Se ha comprobado con las mismas cifras oficiales, el ignominioso rezago educativo, social y económico que enfrenta la población rural, especialmente los indígenas, además de la insuficiencia de maestros con el perfil adecuado. Los normalistas rurales mejor que nadie, conocen y viven esta realidad, por lo que su función social está más que justificada para contribuir a transformar este escenario de atraso.

A los maestros rurales no solo deben verse de manera convencional, es decir, en el aula, sino desde distintos ángulos: en su relación estrecha con las comunidades, como promotores y formadores de ciudadanía; tal y como se construyó su proyecto original. Si solo se les mira a los estudiantes como futuros simples maestros, da cabida al discurso de «para qué tantos maestros, si ya existen muchos y no pocos desempleados», pero

paradójicamente allá, en las montañas, en las serranías, hacen falta otra vez los misioneros culturales conocedores y practicantes de la diversidad rural e indígena.

Recientemente se anunció un presupuesto adicional de 400 millones de pesos para estas escuelas, a lo cual habrá que subrayar en primer lugar que es insuficiente para resarcir el deterioro provocado por el olvido ancestral de que han sido objeto. En segundo lugar, no solo se trata de dinero para invertir en educación; también hace falta cambiar la situación socioeconómica y política del medio rural, mientras persista esta injusticia los conflictos continuarán.

El proyecto de las Escuelas Normales Rurales es vigente y pertinente por las carencias que se viven en el medio rural. La sociedad, así como ha apoyado el movimiento de sus estudiantes para que aparezcan con vida los 43 que faltan, es necesario también que despliegue solidaridad y apoyo para la reconstrucción y vigencia de su proyecto educativo. Una vez que pase la tormenta, quedará la pregunta ¿Qué pasará con las escuelas normales rurales? ¿Se convertirán en escuelas técnicas como sugirió la maestra Gordillo? Como efectivamente ha estado ocurriendo con la política actual en el nivel de educación superior que han proliferado como hongos los institutos técnicos con distinto nombre y que hoy, por el número de escuelas es el subsistema educativo dominante. ¿Qué tipo de educación requiere el país y el medio rural? En las respuestas se requiere la participación social y sobre todo de los estudiantes; es momento también de reivindicar una nueva educación, que la sociedad tome la palabra y las acciones que sean necesarias, acorde a nuestra realidad y no la que organismos internacionales impongan.

En vista de que se ha comprobado que estas escuelas enfrentan desde hace décadas el hostigamiento, la amenaza de cierre, la represión policiaca y del ejército; la cancelación de algunos internados, la reducción de la matrícula, el financiamiento exiguo, y lo más inhumano que ha sido la muerte de muchos estudiantes; se precisa y urge que cese definitivamente toda esta violencia. Antes de dilucidar algún porvenir de estas escuelas, es conveniente y deseable que se genere un acuerdo político por parte del Estado que ofrezca garantías a sus estudiantes y maestros, para que en el futuro no sean objeto de acoso de ningún tipo, que exista un tiempo y espacio convenientes para que ellos discutan y deliberen qué tipo de educación y organización académica es lo más adecuado para su futuro. Si al Instituto Politécnico Nacional le han dado la oportunidad para refundar su proyecto, en términos de equidad, de justicia; por qué no darles la misma opción a los normalistas, ellos también tienen este mismo derecho.

Cuando se abordan problemas como los de las Escuelas Normales, en general, las propuestas de solución apuntan a exigir al Estado el derecho a la educación y que provea las condiciones y recursos necesarios para que sea posible la formación que requieren los mexicanos según sus condiciones particulares, lo cual está garantizado por la Constitución. Sin embargo, siendo un problema tan antiguo igual que la lucha misma de los normalistas que ha dejado un saldo negativo (muertos y escuelas diezgadas), es momento de pensar si la estrategia seguida por los estudiantes durante tantas generaciones debe cambiar, atendiendo a la política educativa que también ha ido en sentido contrario a las demandas de las escuelas. Es momento de deliberar sobre otras alternativas de educación que las comunidades quieren y necesitan a partir de la acción política y solidaria de las propias comunidades.

La perspectiva en la 4ª Transformación

La reapertura de la Normal Rural del Mexe en Hidalgo, es una buena señal para el futuro de estas escuelas, también lo es el hecho de que se haya desechado “la verdad histórica” sobre el caso Ayotzinapa y la creación de una Fiscalía especial que llegue al fondo de este crimen, lo cual augura por lo menos un periodo de paz y que las Escuelas Normales no serán hostigadas ya más. Sin embargo, buena parte del futuro de estas escuelas aún está por verse en tanto se apruebe la nueva reforma educativa y sus leyes secundarias, además de lo que se prevea en el plan sectorial respectivo y de la política específica hacia las normales rurales por parte de la Secretaría de Educación Pública.



ANEXO GRÁFICO



Escuela Normal Rural de Ayotzinapa.



Escuela Normal de Ayotzinapa



Fotos: José Gilberto Segura.

BIBLIOGRAFÍA

- Cárdenas, Lázaro (1978). *Informes de gobierno y mensajes presidenciales de año nuevo 1928/1940*, volumen 2. México: Editorial Siglo XXI.
- Camacho, Zósimo; Julio César Hernández (2008). La resistencia de las normales rurales. México: Revista Contralínea Recuperado de: <http://www.contralinea.com.mx/archivo/2008/abril/htm/resistencia-normales-rurales.htm>
- FECSM (2013) Las razones y la lucha de las normales rurales. México: Revista Contralínea. Recuperado de: <https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2013/07/21/las-razones-la-lucha-de-las-normales-rurales/>
- Hernández Navarro, Luis (2010). *El asalto a las normales rurales*. México: La jornada. Recuperado de: <http://www.jornada.com.mx/2010/08/10/opinion/017a2pol>
- Instituto de Nacional de Salud Pública (2013). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012, Resultados por entidad federativa*. Guerrero, México: Instituto Nacional de Salud.
- INEGI, DGE. *Censo General de Habitantes 1921*. MÉXICO: INEGI. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1921/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *El Derecho a una Educación de Calidad*. Informe 2014, Primera edición, México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014-2015). *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa*, 0. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015), *Los docentes en México, Informe 2015*. México: INEE.
- Mar Velasco Patricia y Juan Francisco Meza Aguilar (2013). Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009. En Patricia Ducoing Watty (coord.). *La escuela normal: una mirada desde el otro* (157-187). México: UNAM-Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.

- Montemayor, Carlos (2007). *La guerrilla recurrente*. México: Random House Mondadori.
- Presidencia de la República. *Diversas intervenciones en el inicio del ciclo escolar 2008-2009*. México: Presidencia de la República. Recuperado de: <http://calderon.presidencia.gob.mx/2008/08/diversas-intervenciones-en-el-inicio-del-ciclo-escolar-2008-2009/>
- Solana, Fernando (Coord.) (2007). *Historia de la educación pública en México*. México: FCE-SEP.
- Vasconcelos, José (2000). *El desastre*. México: Editorial Trillas.

CONOCIMIENTOS Y CLASIFICACIÓN TSOTSIL-TSELTAL
DE LA FAUNA SILVESTRE

Miguel Sánchez Álvarez
Universidad Intercultural de Chiapas

Patricia Estela Sánchez Gómez
Doctorado en Ciencias Agropecuarias y Sustentabilidad
Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN: El presente documento es parte del resultado de diversas investigaciones que se vienen realizando desde en el año 1990 hasta la fecha, cuyo objetivo es registrar, organizar y sistematizar las categorías conceptuales del conocimiento y clasificación de la fauna silvestre. Se conformó un grupo multidisciplinario que aplicó metodología cualitativa y enfoque etnográfico-lingüístico (conocimiento y dominio del idioma tsotsil y tselal) para la obtención de la información. Los datos se analizaron, clasificaron y complementaron con información técnica de diversos autores. Los resultados muestran que los tsotsiles y tselales clasifican a la fauna silvestre de acuerdo a características anatómicas, aspectos de movimiento, condiciones de vida y de hábitat, lo que les permite generar diversas categorías que a su vez agrupan subcategorías de suma importancia. En la categoría general se destaca *chon bolometik*, fauna, que a su vez se desprenden dos grandes categorías: 1. *xchanul o'*, fauna acuática y con sus respectivas subcategorías, 2. *te'tikal chon bolometik*, con cinco grandes categorías: voladores, mamíferos, reptiles, saltadores, orugas y gusanos, a su vez dividida en subgrupos y especies que van atribuidos al lugar de hábitat o característica del individuo. Los pueblos poseen grandes conocimientos tradicionales que pueden generar perspectiva favorable para establecer un nuevo enfoque epistemológico educativo, llevando el aprendizaje de la vida práctica del campo y las sociedades a través del compartir responsabilidades y derechos de participación colectiva e individual para el bien común y para una educación incluyente e intercultural en la generación del intercambio los conocimientos, cosmovisiones y lenguas como parte del entendimiento dentro de la apropiación del territorio, ecosistema, agroecosistemas y su

articulación con aspectos cosmogónicos-simbólicos, lengua y modos de vida.

PALABRAS CLAVE: conocimiento y clasificación tsotsil, educación intercultural

ABSTRACT: This document is part of the result of the various investigations that have been carried out since 1990 to date, whose objective is to register, organize and systematize the conceptual categories of knowledge and classification of wildlife. A multidisciplinary group was formed that applied the qualitative methodology and the ethnographic-linguistic approach (knowledge and command of the Tsotsil and Tselal language) to obtain the information. The data is analyzed, classified and complemented with technical information from various authors. The results show that the tsotsiles and tselales classify the fauna according to the anatomical characteristics, the aspects of the movement, the conditions of life and the habitat, which are the categories of their importance. In the general category stands out *chon bolometik*, fauna, which in turn give rise to two major categories: 1. *xchanul o'*, aquatic fauna and its subcategories, 2. *Te'tikal chon bolometik*, with five major categories: flying, Animals, reptiles, jumpers, caterpillars and worms, once divided into subgroups and species that are attributed to the place of habitat or characteristic of the individual. The people have become people who learn. Inclusive and intercultural education in the generation of exchange knowledge, worldviews and languages such as the understanding of the territory, the ecosystem, the agroecosystems and their articulation with the cosmogonic-symbolic aspects, language and ways of life.

KEY WORDS: tsotsil knowledge and classification, intercultural education.

Introducción

Este trabajo se presentan los resultados de diversas investigaciones que se vienen realizando desde los años 1990 hasta en la actualidad (2019) en las líneas de territorio, procesos sociohistóricos, sistemas de conocimientos y patrimonio biocultural de los pueblos originarios de los Altos de Chiapas, por ello, en esta ocasión se exponen los sistemas de conocimientos y clasificación tsotsil-tseltal de la fauna silvestre. Por eso, en primer momento se aborda los grandes conjuntos de sistemas de conocimientos tradicionales prácticos conformado en la praxis, corpus y locus en las mentes de las personas que permiten su transmisión y continuidad; en seguida se expone las características de conocimiento y clasificación tsotsil-tseltal de la fauna silvestre, sobre todo se explican las diversas categorías conceptuales de clasificación de los seres vivos y de la fauna silvestre: acuático, terrestre y sus respectivas categorías de clasificación en: viletel chonetik/voladores, kotkunel chonetik/mamíferos, kiletel chonetik/reptiles, p'itp'unel chonetik/saltadores, tsukumetik, xuitetik, lukumetik/orugas, gusanos y lombrices, seguido de sus respectivas subcategorías; en tercer momento se exponen las categorías de clasificación en tsotsil y tseltal, su respectivo nombre común en español y nombre científico o técnico de cada especie de mamíferos, aves y reptiles.

1. Sistemas de conocimientos y clasificaciones de los pueblos originarios

Todo conocimiento y clasificación implica una diferenciación de un grupo de cosas con respecto a otro, de características muy distintas, de igual manera, entre las distintas culturas se generan diferentes formas de construir conocimientos y clasificaciones, el reto está en cómo se comprende esa diversidad de generar conocimientos para encaminar al diálogo intercultural y hacia una epistemología basada en la diversidad cultural y lingüística, como es el caso de México.

Al hablar de sistemas de conocimientos y clasificaciones tradicionales es establecer una interrelación entre las ciencias sociales y las ciencias naturales o ambientales, es considerar los sistemas de conocimientos, cosmovisiones y lenguas de los pueblos originarios, implica conocer cómo se ligan los conocimientos tradicionales en la apropiación del territorio, ecosistema, agroecosistemas y su articulación con los aspectos cosmogónicos y simbólicos. Acorde con Toledo y Barrera (2008), los sistemas cognitivos tradicionales son prácticos, simbólicos y su localización está en la mente de las personas y señalan que:

Para llevar a cabo una apropiación correcta de los recursos locales, ha sido necesario contar con un sistema cognitivo, a toda praxis corresponde un corpus de conocimiento (o a toda “vida material siempre correspondiente una “vida simbólica”).

Por eso es necesario explorar ese corpus, es decir, la suma y el repertorio de signos, símbolos, conceptos y percepciones de lo que se considera el sistema cognitivo tradicional. “La existencia del corpus es real y su locus está en el conjunto de las mentes o memorias individuales; su registro es mnemónico y por lo tanto su existencia es implícita” (Barahona, 1987: 137). (Toledo y Barrera, 2008: 70).

Sánchez (2012a, 2012b), por su arte afirma que los pueblos originarios de México, mantienen grandes conjuntos de sistemas de conocimiento de acuerdo a su cosmovisión, idiomas y modos de vida que les permite conocer e interactuar con la naturaleza para su supervivencia, continuidad sociocultural y biológica. Los sistemas de conocimientos se pueden agrupar en: 1. Organización social familiar, comunitaria, intercomunitaria y pluriétnico; 2. Lenguaje y comunicación; 3. Concepción del universo o cosmovisión; 4. Educación familiar y comunitaria; 5. Apropiación del territorio y ecosistema; 6. Agropecuario; 7. Aprovechamiento forestal; 8. Seguridad y soberanía alimentaria; 9. Atención a la salud física, psicológica y espiritual; 10. Arreglos de los asuntos comunitarios e impartición de justicia; 11. Matemáticas, artes y técnicas: arquitectura, música, danza, cerámica, tejidos, bordados y otros, (Sánchez, 2012a, 2012b). Comprendido así los sistemas de conocimientos de los pueblos originarios, este artículo tiene el objetivo de registrar, organizar, sistematizar y difundir las categorías conceptuales sobre el conocimiento y clasificación de la fauna silvestre.

2. Metodología

Debido a las características de la investigación, se apoyó en la metodología cualitativa y de enfoque etnográfico-lingüístico, ya que se requiere el conocimiento y dominio del idioma tsotsil y tselal, y de carácter multidisciplinar debido a que fue necesario su conocer la taxa de las ciencias naturales o biológicas; se entrevistaron diversas personas mayores de edad en los municipios tsotsiles y tselales de los Altos de Chiapas para preguntarles sobre las clasificación y el nombre de la fauna silvestre. Para contrastar la clasificación tsotsil-tselal y complementar con el nombre técnico de cada especie de animal silvestre fue necesaria la consulta de los trabajos de: Álvarez del Toro (1982, 1989, 19991), Aranda (1981), Aranda y March (1987), González (1983), Reyes (1981), Sada, Phillips y Ramos (1987), National Geographic (1989), Vidal y Macías (1997), Flores (1993) y otros.

3. Conocimiento y clasificación tsotsil-tselal de la fauna silvestre

Los tsotsiles y tselales denominan como jkuxlej vinik/ants al ser humano, por su posición y movimiento de caminar se le conoce como va'al o tek'el, parado o erguido, su creador y dador de vida (Dios) también está en posición va'al o tek'el por vigilar, cuidar y proteger a todos los seres vivos; los árboles y las plantas también están en forma tek'el, erguido y firme en la tierra. A manera de ejemplo, se puede expresar Te va'al ijt'a jun vinik, ahí encontré parado un hombre, te xva'vun ijta jun ants, ahí encontré caminando una mujer; va'al jch'ultotik chi-sk'elukutik, en pie vigilante está nuestro sagrado padre.

En cambio la categoría chon en el idioma tsotsil y chan en tselal se refiere a todo tipo de vida animal, ya sean mamíferos, reptiles, aves, insectos y gusanos. Los tsotsiles y tselales clasifican a la fauna silvestre de acuerdo a las características anatómicas, aspectos de movimiento, condiciones de vida y de hábitat. La fauna silvestre es denominada te'tikal chonetik o chanetik, que equivale a decir, animales de monte. En lo referente a la fauna acuática se emplea la palabra xchanul o' en tsotsil, xchanul ja' en tselal para referirse a los

animales de agua, sin especificar si son de río, laguna o pozo. Mientras que la palabra xchanul nab se refiere a toda la fauna marina.

La fauna terrestre o te'tikal chonetik se agrupa en jerarquías taxonómicas, por orden de importancia y tamaño de los mismos. El primer grupo de te'tikal chonetik o chonetik pueden corresponder a las aves o mutetik, plural de mut (ave), éstas se ubican en un solo grupo de viletel chonetik o animales voladores, en este se encuentran clasificadas a las pepenetik o mariposas, t'ilixetik, libélulas; loetik moscas; usetik, mosquitos; xenenetik, zancudos; chaklakanetik, ononetik o avispas; p'ilixetik, chapulines; xikitinetik, chicharras; chiletik, grillos; xkumuketik, rontonetik, escarabajos; k'ok'chonetik, luciérnagas; sot'setik, murciélagos y a todos los animales que vuelan.

En el grupo de kotkunel chonetik se clasifica a la fauna que camina con dos o cuatro patas, destacan aquí todos los mamíferos cuadrúpedos, se incluye a las aves cuando caminan con sus dos patas, pero no corresponde a esta agrupación por ser voladoras, en la taxonomía técnica el murciélago y el vampiro son mamíferos, pero en la clasificación tsotsil-tseltal están agrupados dentro de los voladores. Los kotkunel chonetik se clasifican a su vez en grupos jerárquicos como son: bolometik, felinos; chijetik, venados; maxetik, monos; ch'oetik, ratas y ratones; ok'iletik, coyotes; mail chonetik, armadillos. De igual manera, los kiletel chonetik (animales que se arrastran o reptan), también son un grupo muy amplio, lo integran todas las serpientes, las lagartijas, las salamandras, las cuales son clasificadas en subgrupos con sus respectivos nombres específicos.

En lo que respecta a los xchanul o'etik o ja'etik (animales de las aguas) comprenden a las ch'uch'etik, ranas; pokoketik, sapos; choyetik, peces; amuch'etik, renacuajos; ok'etik, tortugas, a' al ts'i', perro de agua o nutria y otros animales que viven en el agua. Los animales del agua pueden ser clasificados también con base en su movimiento, por ejemplo, los sapos y las ranas reciben categorías de p'it p'unel chonetik, que quiere decir animales saltadores, porque su movimiento se da a través de saltos. Los animales que se deslizan o nadan en el agua reciben el nombre genérico de nuxetel te o' chonetik.

Todos los gusanos y orugas corresponden a un nivel inferior, y a su vez, se clasifican por su forma y lugar de hábitat. Por ejemplo, a los gusanos descomponedores, las larvas de las moscas, se les denomina xuit. Los gusanos de la madera reciben el nombre de xchanul k'ate y son comestibles. Los gusanos del maíz tierno reciben el nombre de xchanul ajan y también son comestibles. Las orugas son clasificadas por su tamaño y forma, se consideran aspectos como el pelambre si es suave, duro y/o espinoso. Por ejemplo, las orugas con pelambre pueden clasificarse en el grupo de tsukum y a éstos, a su vez, se les puede denominar ik'al tsukum, (oruga negra o chinahuate). La oruga espinosa de color verde se conoce con el nombre de ch'ixaltoj (espina de pino) debido a su aspecto y la coloración del cuerpo y pelos que se parecen a las acículas del pino. La chup es una oruga con abundantes pelos suaves y finos que al hacer contacto con la piel causa urticaria (Ver figura núm.1).

En cambio, la fauna doméstica se le clasifica en ts'unbilal chonbolometil, por ello, para clasificar a todos los tipos de animales se antepone la denominación clasificatoria de t'sunbilal (doméstico): vakax, ganado vacuno; chij, borrego; ts'i, perro; pech', patos; muk'ta pech'al nab, ganso; kaxlan (tsotsil), mut (tseltal), pollo o gallina; katu, moxan, xaruj, (tsotsil), mis, xavin (tseltal) y otros.

FIGURA 1. CLASIFICACIÓN TSOTSIL DE LA FAUNA

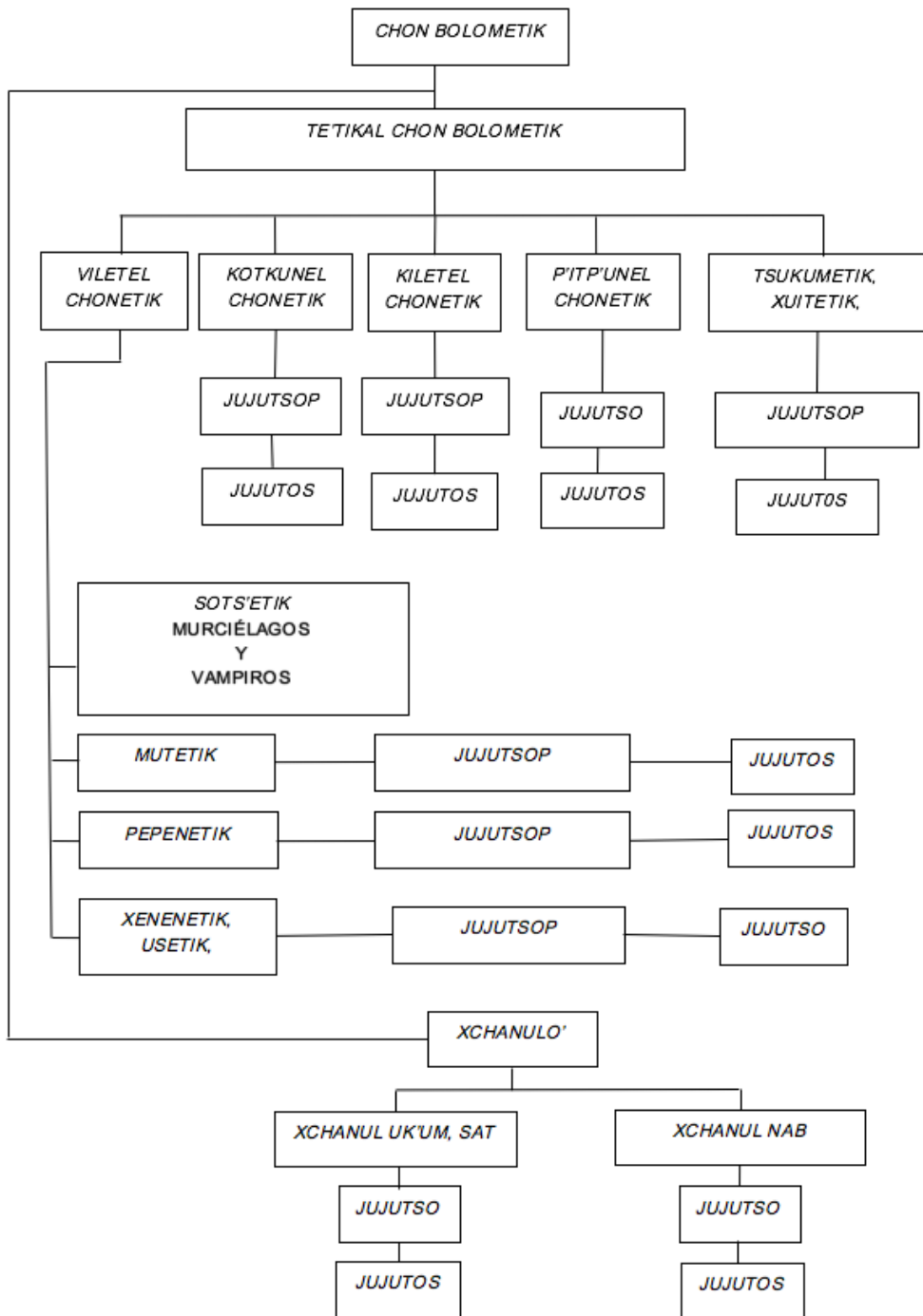


Tabla 1. Clasificación y nombres de fauna silvestre.

Nombre tsotsil y tseltal	Nombre común	Nombre científico
Kotkunal chonetik	Mamíferos	
Bolometik (tso.) ¹ Balamtik (tse.) ²	Felinos	Orden Carnívora Familia <i>Felidae</i>
muk'ta bolom (tso.) balam (tse.)	jaguar	<i>Phantera onca</i>
tsajal bolom (tso.) isajal balam (tse.)	puma	<i>Puma concolor</i>
k'ox bolom (tso.)	ocelote	<i>Leopardus pardalis</i>
k'ox balom (tse.)	tigrillo	<i>Leopardus wiedii</i>
		Familia <i>Procyonidae</i>
me'el (tso-tse)	mapache	<i>Procyon lotor</i>
kotom (tso.)	tejón, pizote	<i>Nasua</i>
		Familia <i>Canidae</i>
ok'il (tso.) choj (tse.)	coyote	<i>Canis latrans</i>
vet (tso-tse)	zorra gris "gato de monte"	<i>Urocyon cinereoargenteus</i>

Tabla 2. Clasificación y nombres de fauna silvestre (continuación)

Nombre tsotsil y tseltal	Nombre común	Nombre científico
Kotkunal chonetik	Mamíferos	
		Familia <i>Mustelidae</i>
saben, jnuch bakal (tso-tse)	comadreja	<i>Mustela frenata</i>
a'al ts'i' (tso)	nutria, "pero de agua"	<i>Lutra longicaudis</i>
poy, poyoy, zorro (tso) poy (tse)	zorrito rayado	<i>Mephitis macroura</i>

¹ Abreviatura del idioma tsotsil.² Abreviatura del idioma tseltal.

Tabla 2. Clasificación y nombres de fauna silvestre (continuación)

Nombre tsotsil y tseltal	Nombre común	Nombre científico
		Orden Endentata Familia Dasypodidae
ib, mail chon (tso) ib, mail chan (tse)	armadillo	Dasypus novemcinctus
chuchetik (tso-tse)	ardillas	Orden Rodentia Familia <i>Sciuridae</i>
yaxal chuch (tso-tse)	ardilla gris	Sciurus aureogaster
pepen chuch (tso-tse)	ardilla voladora	Glaucomys volans
		Familia <i>Dasyprotidae</i>
volov, jolov (tso) jalav (tse)	tepezcuintle	Agouti paca
k'ox cotom (tso)	guaqueque	Dasyprocta mexicana

Tabla 3. Clasificación y nombres de fauna silvestre (continuación)

Nombre tsotsil y tseltal	Nombre común	Nombre científico
Kotkunel chonetik	Mamíferos	
		Familia <i>Geomyidae</i>
ba (tso-tse)	tuza	Orthogeomys grandis Orthogeomys hispidus
		Familia <i>Muridae</i>
ch'oetik (tso-tse) chitom ch'o (tso) ts'ej verkes (tse)	ratas y ratones rata del monte rata del monte	Neotoma mexicana chamula Perogathus spp
		Orden Marsupialia Familia <i>Didelphidae</i>
uch, takivats (tso-tse)	tlacuache	Didelphis marsupialis Didelphis virginiana
chijetik	venados	Orden Artiodactyla Familia <i>Cervidae</i>
yaxal chij (tso-tse)	venado cola blanca	Odocoileus virginianus
tsajal chij	temazate	Mazama americana
		Familia <i>Tayassuidae</i>
te'tikal chitom (tso) wamaltikal chitam (tse)	puerco de monte	Pecari tajacu
te'tikal chitom (tso) wamaltikal chitam (tse)	jabalí	Tayassu pecari

Tabla 4. Clasificación y nombres de fauna silvestre (continuación)

Nombre tsotsil y tseltal	Nombre común	Nombre científico
Kotkunel chonetik	mamíferos	
maxetik	monos	Orden Primates Familia Cebidae
max (tso-tse)	mono aullador	<i>Alouatta palliata</i>
	mono araña	<i>Ateles geoffroyi</i>
		Orden Lagomorpha Familia Leporidae
t'ul (tzo-tze)	conejo de campo	<i>Sylvilagus floridanus</i>
		Orden Insectívoras Familia Soricidae
xch'oal sots' (Viletel chonetik)	Musaraña	<i>Sorex</i> spp.
sots'etik (Viletel chonetik)	murciélagos	Orden Chiroptera

Tabla 5. Clasificación y nombres de fauna silvestre

Nombre tsotsil y tseltal	Nombre común	Nombre científico ³
Mutetik	Aves	
		Podicipedidae
pech'al nab (tso.)	pato zambullidor, pato de agua	<i>Tachybaptus dominicus</i>
		Ardeidae
jti' sip, sak ichil mut (tso.)	garza garrapatera	
		Cathartidae
tanjol (tso.), jos (tse.)	zopilote	<i>Coragyps atratus</i>
xulem (tso-tse)	zopilote rey	<i>Cathartes aura</i>
		Accipitridae
yalenal xik, sakil xik (tso.)	gavilán blanco	
		Falconidae
lik lik (tso.)	halcón cernícalo	<i>Falco sparverius</i>
		Cracidae
ik'mut (tso.)	pajuil	<i>Penelopina nigra</i>
		Phasianidae
jux pek', ub, capik' (tso.)	codorniz	<i>Colinus virginianus</i>

³ La clasificación científica se basa en los trabajos de Sada, Phillips y Ramos (1987), *National Geographic* (1989), Vidal y Macías (1964) y Álvarez del Toro (1989).

Tabla 5. Clasificación y nombres de fauna silvestre (continuación)

Nombre tsotsil y tseltal	Nombre común	Nombre científico
vaskis, ub (tso.)	codorniz	Cyrtonyx oncellatus
ub vaskis (tso.)	codorniz	Dactylortyx thoracicus
		Charadriidae
bik'it pech'al uk'um (tso.) saktan mut (tse.)	chorlito, tildio	Choradrius vociferus

Tabla 6. Clasificación y nombres de fauna silvestre (continuación)

Nombre tsotsil y tseltal	Nombre común	Nombre científico
Mutetik	Aves	
		Columbidae
stsu'mut, k'uxkumun (tso.)	paloma arroyera	Leptotila verreauxi
xpulivok (tso.)	tortolita	Columbina sp.
		Cuculidae
x-uman, xk'un (tso.) k'ux jolmut	correcaminos	Geococcyx velox
		Tytonidae
Xoch' (tso.) ts'ajan kub (tse.)	lechuza	Tyto alba
		Strigidae
surkuk (tso.)	tecolote	Otus trichopsis
kulkul mut, surkuk (tso.)	tecolote ocotero	Otus barbarus
Kuxkux	tecolote	Aegolius ridgwayi
		Caprimulgidae
kurkuvich', sorkovex purkuvich' (tso.)	tapa camino, cuerporruín	Caprimulgus vociferus
		Apolidae
jsibes mut (tso.)		
tsuj te' mut (tse.)	golondrina	Streptoprocne zonaris
xjaval ek'el	vencejo pechiblanco	Aeronautes saxatalis

Tabla 7. Clasificación y nombres de fauna silvestre (continuación).

Nombre tsotsil y tseltal	Nombre común	Nombre científico
Mutetik	Aves	
		Trochilidae
ts'unum	colibrí	Colibrí thalassinus
ts'unum	colibrí	Hylocharis leucotis
ts'unum	colibrí	Lampornis amethystinus
		Trogonidae
k'uk' mut (tso.)	quetzal	Pharomachrus mocino
mank'uk mut, k'a ket mut, tuluk' mut (tso.), xk'uk' (tse.)	pavita, tragón	Trogon mexicanus
		Monotidae
vuk pik'	“siete cantos”, momoto	Aspatha gularis
		Raphastidae
pan mut	Tucán	Ramphastos sulfuratus
xk'uk' (tse.)	tucancillo verde	Aulacorhynchus prasinus
		Picidae
tukut (tso.)	pájaro carpintero	Colaptes cafer mexicanoides
tukut (tso.)	carpintero	Colaptes auratus
k'orochoch (tso.)	carpintero encinero	Melanerpes formicivorus
		Dendrocoptidae
¿? tojtsol (tse.)	trepador serrano	Lepidocolaptes affinis

Tabla 8. Clasificación y nombres de fauna silvestre

Nombre tsotsil y tseltal	Nombre común	Nombre científico
Mutetik	Aves	
		Formicariidae
chaj chajara (tse.)	hormiguero cholino	Gallarria guatemalensis
		Corvidae
jex (tso-tse)	urraca, pájaro azul	Cyanocitta stelleri ridgwayi
joj (tso-tse)	cuervo grande	Corvus sp.
		Troglodydae
ch'ok, sot mut, chikataranka (tse.)	pájaro matraca	Campylorhynchus zonatus
ch'ek chi vas (tse.)	Troglodita	Troglodytes a. (musculus)

Tabla 8. Clasificación y nombres de fauna silvestre (continuación)

Nombre tsotsil y tseltal	Nombre común	Nombre científico
		Mimidae
sisonte mut, balun ok'es (tso.)	Cenzontle	Mimus polyglottus
sisonte mut, balun ok'es (tso.)	zenzontle tropical	mimus gilvus
jlo'makub saktan mut (tse.)	mulato pechi blanco	Melanotis hypoleucus
tsirin mut campana mut Chilin chikin mut	clarín jilguero	Muscicapidae Myadestes occidentalis
		Turdidae
ton e, ch'ixtot (tso.) xtojt' (tse.)	zorzal cuellirrufo	Turdus rufitorques
		Turdidae
yax uchul (tso.)	zorzalito	Hylocichla mustelina
panaveta mut (tse.)	azulejo	Sialia sialis

Tabla 9. Clasificación y nombres de fauna silvestre

Nombre tsotsil y tseltal	Nombre común	Nombre científico
Mutetik	Aves	
		Emberizinae
k'ovix (tso.)	toqui oscuro	Pipilo erythrophthalmus
		Ptilonotidae
ch'ilijats (tse.)	capulnero gris	Ptilonotus cinereus
		Parulidae
ch'ik mut k'anal mut (tso.)	chipe corona negra	Wilsonia pusilla
ch'i k'antan mut	chipe	Oporornis formosus
		Ploceidae
chonchiv (tso.) ik'al tsij tsij (tse.)	gorrión casero	Passer domesticus
		Icteridae
joj mut, bakmut	zanate	Quiscalus (Cassidix) mexicanus
xankrix (tso.)	tordo ojo-rojo	Molothrus aeneus
tuch'ich (tso.) tuj ch'ich (tse.)	calandria, bolsero mesomelo	Icterus mesomelas

Tabla 9. Clasificación y nombres de fauna silvestre (continuación)

Nombre tsotsil y tseltal	Nombre común	Nombre científico
tuch'ich (tso.) tuj ch'ich (tse.)	bolsero norteño	Icterus gálbula
		Fringillidae
k'ok'sat mut chonchiv, orision mut (tso.)	“ojos de fuego”, gorrión bellotero	Junco phaenotus
chon chiv (tse.)		Zonotrichia capensis
loro mut (tse.)		Hesperiphona abeillei

Tabla 10. Clasificación y nombres de fauna silvestre.

Nombre tsotsil y tseltal	Nombre común	Nombre científico ⁴
Kiletel chonetik	Reptiles	
Chonetik	Serpientes	
		Familia Viperidae
aja chon (tso.)	serpiente de cascabel	Crotulus spp.
aja chon (tso.) aja chan, mamtik (tse.)	serpiente de cascabel	Crótalus durissus
chan lot ni' (tso.) chan jut ni' (tse.)	“cuatro narices”	Cerrophidium tzotzilorum
		Familia Culubridae
chij chon (tso.)	“serpiente venado” o sinuate	Pituophis lineaticollis
		Lacertilia Familia Anguidae
ch'ix chikin (tso.)	“oreja espinosa” o lagartillo	Abronia lythronchila
		Familia Scinidae
mek'es (tso.)	salamanques	Sphenomorphus assatum
		Crocodylia Familia crocodylidae
ayin (tso-tse)	cocodrilo de río	Crocodylus acutus
ayin (tso-tse)	cocodrilo de pantano	Crocodylys moreletii

⁴ La clasificación científica se basa en la obra de Álvarez del Toro (1982) y Flores Villela (1993).

Tabla 11. Clasificación y nombres de fauna silvestre

Nombre tsotsil y tselal	Nombre común	Nombre científico ⁵
Kiletel chonetik	Reptiles	
Chonetik	Serpientes	
Okots	lagartijas	Familia Phrynosomatidae
yaxal okots	lagartija azul	Sceloporus taeniocnemis
		Familia Polichridae
xt'el chon, k'intum, okots, k'el k'ak'al chon, uts'uts'ni' (tso.)	lagartija	Anolis tropinodotus
Inatab	iguana	Familia Iguanidae
	anfibio	Familia Ranidae
ch'uch' (tso.)	rana	Rana maculata

Como se puede observar, los conocimientos y la clasificación tsotsil y tselal es amplio y complejo, tal como se demuestra en la figura 1 y en las tablas de clasificación 1 al 11, además habría que considerar todos los conocimientos sobre los usos alimenticios, medicinales, los mitos y los cuentos que se relacionan con la fauna silvestre, quienes se interesen al respecto pueden revisar la obra de Vázquez, P., R. Mariaca, O. Retana y E. Naranjo, 2006, sobre “Uso medicinal de la fauna silvestre en los Altos de Chiapas, México”, Sánchez (2000), Los tzotziles y tzeltales y su relación con la fauna silvestre. Como se puede observar existe gran cúmulo de conocimientos por parte de los tsotsiles y tselales en torno a la fauna silvestre, en ella encontramos distintas categorías, planos, niveles y conceptos de denominaciones propias, sin embargo, estos conocimientos están en peligro en desconocerse debido a diversos factores, sobre todo porque en las escuelas oficiales no se enseñan los idiomas y los sistemas de conocimientos de los pueblos originarios y campesinos.

Conclusión

La riqueza en los conocimientos que poseen los pueblos originarios y ante la situación de peligro de perder los conocimientos tradicionales, es importante realizar esfuerzos para llevar a cabo investigaciones profundas que se encaminen en la elaboración de libros, vocabularios, diccionarios y enciclopedias en los idiomas nacionales. Solamente de esa manera, será posible una perspectiva favorable para establecer un nuevo enfoque epistemológico educativo, que nos lleve al fortalecimiento e innovación de los conocimientos. Esto será posible mediante la realización de investigaciones amplias, en la construcción del marco teórico-conceptual y metodológico a través de investigaciones y de aprendizaje en el campo o en la vida práctica de las sociedades, compartiendo responsabilidades y derechos de participación colectiva e individual para el bien común y

⁵ La clasificación científica se basa en la obra de Álvarez del Toro (1982) y Flores Villela (1993).

para una educación incluyente e intercultural, sobre todo su enseñanza en las aulas y en la vida comunitaria.

El conocimiento, la revitalización y difusión de esta diversidad cultural y lingüística sentarán las bases para un desarrollo alternativo, ya que se cuenta con una base de conocimientos conceptuales prácticos, éticos, bioéticos y epistemológicos que pueden permitir construir la construcción de una vida sociocultural y ambiental alternativa de los mexicanos, dejando de lado el proceso de negación, desigualdad y la destrucción de otras formas de construir conocimientos, la desvalorización y la extinción de los idiomas nacionales, así como la destrucción que enfrenta la madre Tierra.



BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez del Toro, M. (1982). *Los reptiles de Chiapas*. México: Instituto de Historia Natural.
- Álvarez del Toro, M. (1989). *Las aves de Chiapas*. México: Gobierno del Estado de Chiapas.
- Álvarez del Toro, M. (1985). *Los mamíferos de Chiapas*. México: Gobierno del Estado de Chiapas.
- Aranda, J.M. (1981). *Rastro de los mamíferos silvestres de México, Manual de campo*. México: Instituto Nacional de Investigaciones Sobre Recursos Bióticos.
- Aranda, J.M., March I. 1987. *Guía de los mamíferos silvestres de Chiapas*. México: Nacional de Investigaciones Sobre Recursos Bióticos.
- Flores, O. (1993). *Herpetofauna Mexicana, lista anotada de las especies de anfibios y reptiles de México, cambios taxonómicos recientes, y nuevas especies*. USA: Carnegie Museum of Natural History.
- González, F. (1983). *Guía de las aves de Xalapa, Veracruz*. México: Instituto Nacional de Investigaciones sobre Recursos Bióticos.
- National Geographic Society. 1989. *Birds of North America*. USA: Library of Congress.
- Reyes, P. 1981. *La fauna silvestre en plan Balancan-Tenosique*. México: Instituto Nacional de Investigaciones sobre Recursos Bióticos.
- Sada, A. M., Phillips A. R. y Ramos M. A. 1987. *Nombres en castellano para las aves mexicanas*. México: Instituto Nacional de Investigaciones sobre Recursos Bióticos.
- Sánchez, M. 2012a. *Territorio y culturas en Huixtán, Chiapas*. México: UNICH-INALI-Ediciones de la Noche.
- Sánchez, M. 2012b. Propuesta teórica en la reconstrucción de las cosmovisiones, lenguas y conocimientos de los pueblos originarios ante la globalización. En Á. Pilch Ortega y B. Schröttner (eds.), *Transnational Spaces and Regional Localization* (179-190). Alemania: Waxman.
- Sánchez, M. (2000). *Los tzotziles-tzeltales y su relación con la fauna silvestre*. México: CONECULTA.
- Vázquez, P., R. Mariaca, O. Retana y E. Naranjo (2006). Uso medicinal de la fauna silvestre en los Altos de Chiapas, México. *Interciencia*, 31 (7) 491-499.
- Vidal, R. M. y Macías C. (1997). *Aves de los Altos de Chiapas, canto, calor y tradición*. México: PRONATURA.

EL *HYLEMORFISMO* COMO CRÍTICA DE
ARISTÓTELES A LA TEORÍA DE PLATÓN: UN
ACERCAMIENTO

José Luis Sulvarán López
Universidad Intercultural de Chiapas

José Antonio Santiago Lastra
Universidad Intercultural de Chiapas

Luz Helena Pérez Horita
Universidad Intercultural de Chiapas

RESUMEN: La teoría del *hylemorfismo*, que se proyectó hace más de dos mil años, significó un planteamiento revolucionario de Aristóteles sobre la constitución interna de la realidad. En contraposición a Platón, que consideraba el mundo sensible como un pálido reflejo del mundo inteligible, reconoció que las ideas no son arquetipos y que no existen independientemente de la realidad. Lo que existe son las sustancias constituidas de materia prima y forma substancial. La materia es pura indeterminación y la forma hace que las cosas sean lo que son. De esta manera tenemos que los universales existen en las cosas y mediante un proceso de abstracción se convierten en conceptos, pero no tienen existencia independiente de la realidad. Aristóteles superó con creces a su maestro Platón, pero ambos se convirtieron en filósofos clásicos de la historia de la filosofía, cuya influencia ha llegado a nuestros días, no sólo en los planteamientos

filosóficos, sino también en la vida cotidiana.

PALABRAS CLAVES: materia prima, forma substancial, mundo inteligible, mundo sensible, filosofía de la naturaleza.

ABSTRACT: The theory of hylemorphism, which was projected more than two thousand years ago, signified Aristotle's revolutionary approach to the internal constitution of reality. In contrast to Plato, who considers the sensible world as a reflection of the intelligible world, it is recognized that ideas are not archetypes and that they do not exist in reality. What exists are the substances constituted of raw material and substantial form. Matter is pure indeterminacy and the way things are what they are. In this way we have that universals exist in things and through a process of abstraction become concepts but have no existence independent of reality. Aristotle far exceeded his teacher Plato, but both became classical philosophers of the history of philosophy, but also in everyday life.

KEYWORDS: raw material, substantial form, intelligible world, sensible world, natural philosophy.

Introducción

La fecha de nacimiento de Platón no es precisa. Probablemente nació en el año 428 o 427 a. C., en Atenas o en Egina. Falleció en el año 348 a. C., en Atenas. Su verdadero nombre fue Aristócles. El filósofo fue un asiduo atleta apodado Platón por tener las espaldas anchas. De joven destacó por su preclara inteligencia mostrando un profundo interés por las artes pero más tarde, al conocer a Sócrates, se consagró a la filosofía. Platón fue discípulo de Sócrates y maestro de Aristóteles. Hacia el año 387 a. C., fundó la academia (Escobar y Albarran, 2010: 57), a donde asistieron las mentes más brillantes de la época. Su obra está agrupada en los llamados diálogos de Platón que ejercieron gran influencia durante la larga edad media, sobre todo en filósofos de la talla de San Agustín de Hipona.

Aristóteles nació en el año 384 a. C., en la colonia de Estagira, Macedonia. Murió en el 322 a. C. Su padre se llamaba Nicómaco quien ocupaba una posición social privilegiada pues era médico del rey Amintas III de Macedonia (Salgado, 2012: 7). Tras la muerte de su progenitor en el año 375 a. C., partió hacia Atenas para estudiar en la academia

filosófica de Platón. En el año 343 a. C., el rey Filipo II de Macedonia contrató a Aristóteles como profesor de su hijo Alejandro Magno (Reale y Antiseri, 2004: 159-160). Se estima que escribió alrededor de 200 obras sobre una gran diversidad de temas filosóficos y biológicos de los cuales se conservan actualmente 31; por ejemplo, libros de filosofía, ética, retórica, astronomía, física, metafísica, biología y lógica. Aristóteles ha incidido a lo largo de la historia de la filosofía; sobre todo, en Santo Tomás de Aquino. Su influencia ha sido tal que la corriente más ortodoxa de la filosofía católica se le denomina como filosofía aristotélica tomista.

El trabajo que ahora presentamos aborda de manera breve la teoría aristotélica relativa a la materia prima y forma substancial conocida en la jerga filosófica del estagirita como hylemorfismo. El planteamiento se constituye en una teoría crítica respecto a la perspectiva platónica sobre la realidad ontológica. Aristoteles pretende mostrar que la perspectiva del ser de Platón no tiene sustento en la realidad pues las ideas no constituyen por sí mismas entidades paradigmáticas.

Cuando Platón divide el mundo en dos: el mundo sensible y el mundo inteligible, cae en un dualismo difícil de superar. El mundo sensible es aquel en el cual se encuentra inmerso el ser humano en su vida cotidiana. Es el mundo de las apariencias sometido al error; mientras que el mundo inteligible es el relacionado con la alta reflexión filosófica cuyo centro son las ideas, sobre todo la idea del bien de donde dimana la verdadera realidad. Esto desde la perspectiva de Platón. De ahí que Aristóteles argumente que la realidad está constituida por materia prima y forma substancial. Es el mundo verdadero. En este sentido, Aristóteles se constituye en un filósofo realista frente a Platón que es más un filósofo idealista.

Queremos señalar, además, que estamos ante dos grandes filósofos que han influido de manera decisiva en la formación del pensamiento occidental. Esta influencia es tan grande que rebasa propiamente el ámbito académico e intelectual desbordándose hacia la vida ordinaria. En el lenguaje común, por ejemplo, hablamos de conceptos tales como: cuerpo, alma, sensible, inteligible, ideas, substancia, accidente, esencia, existencia, forma y materia prima. Esta terminología es la impronta “cuasi” indeleble que nuestros dos filósofos heredaron como substrato común a nuestra cultura. Puede uno estar de acuerdo o no con lo que expresan estos conceptos o con sus significados más pedestres; pero lo cierto es que forman parte ya del lenguaje con el cual nos comunicamos ordinariamente los seres humanos. Finalmente, quiero decir que nuestros dos filósofos tuvieron una formación intelectual muy privilegiada y el tiempo libre necesario para dedicarse a la alta reflexión y disquisición filosófica sobre la cosmología, la antropología, la ética, la política, la teoría del conocimiento y del ser. Platón, cuyo nombre verdadero fue Aristócles Podros, fue alumno de Sócrates y Aristóteles fue discípulo de Platón. En ambos casos los alumnos aprendieron de manera “clara y distinta” la filosofía de sus mentores y además los superaron.

1. Marco teórico

El marco teórico, desde el cual Aristóteles critica la filosofía platónica, es el hylemorfismo. El término es griego. Está compuesto de dos palabras: *hylé* que se traduce como materia y *morfé* que quiere decir forma. Para Aristóteles la realidad concreta, que nos circunda en la

vida cotidiana, está constituida por materia prima y forma substancial. La materia prima es, en general, pura indeterminación y la forma substancial es lo que da determinación a los diversos entes (Aristóteles, 2019). “La materia vive informada, la forma vive informando” (Salgado, 2012: 11). Así, pues, la forma substancial es aquella que hace a que un ser sea determinado ser u objeto particular o específico. El estagirita afirma que:

Substancia se llaman los cuerpos simples, por ejemplo la tierra, el fuego, el agua y todas las cosas semejantes, y, en general, los cuerpos y los compuestos de éstos, tanto animales como demonios, y las partes de esto. Y todas estas cosas se llaman substancias porque no se predicán de un sujeto, sino que las demás cosas se predicán de éstas. Y, en otro sentido, se llama substancia lo que sea causa inmanente del ser en todas aquellas cosas que no se predicán de un sujeto; por ejemplo, el alma para el animal. (Aristóteles, 20019: 62).

Para Aristóteles la substancia es aquello que existe en sí y no en otro como sujeto. Su teoría de las substancias también plantea la existencia de los accidentes, pero éstos no existen en sí, como las substancias, sino en otros (Aristóteles, 2019). Su realidad depende de las substancias:

En efecto, cuando decimos que el hombre es músico, que el músico es hombre, o que el blanco es músico o que este es blanco, decimos lo uno porque ambos atributos son accidentes del mismo sujeto, y lo otro, porque es accidente del ente, y que lo músico es hombre porque lo músico es accidente de este...Así, pues, la cosa que se dice que son por accidente se dicen o porque ambas se dan en un mismo ente, o porque lo que se dice por accidente se da en algo que existe, o porque existe aquello mismo en lo que se da aquello de lo que ello mismo se predica. (Aristóteles, 2019: 61)

Consideremos ahora a un hombre de tez morena. Hombre es la substancia, donde el cuerpo sería la materia y el alma la forma. Lo que hace a que un ser humano sea hombre es el alma. Mientras que la tez morena es un accidente. No es algo substancial al hombre pues este puede ser blanco o negro. El cuerpo y el alma forman una unidad que Aristóteles describe como dos niveles que cooperan y se influyen mutuamente (Garrocho, 2016).

El hylemorfismo aristotélico plantea una teoría del ser realista en contraposición a Platón quien construye un sistema filosófico centrado en las ideas, donde las cosas concretas son consideradas como apariencia o copias de una realidad superior determinada por las ideas o conceptos. La idea por antonomasia, considerada por Platón, es la idea del bien de donde dimana toda la realidad (Platón, 2008). La teoría de las ideas se puede rastrear en tres grandes obras de Platón: *El banquete*, *Fedón* y *La República*.

2. Metodología

El trabajo que ahora presentamos implicó una revisión bibliográfica. Básicamente, se recurrió a los diálogos de Platón, particularmente al libro de la República, donde de manera

alegórica Aristócles Fodros presenta el mito de la caverna, donde plantea la existencia de hombres encadenados, con un fuego a tras de ellos que sólo les permite ver el reflejo de las cosas reales, las cuales son consideradas por ellos como lo auténticamente verdadero. Cuando uno de los hombres se libera, y sale de la caverna queda deslumbrado por la luz del sol. En el momento que vuelve al interior de la cueva su vista queda dañada y le cuesta enfocar visualmente el reflejo de los objetos. Los demás hombres consideran que no vale la pena liberarse porque la vista se dañada. Así Platón presenta el ascenso del alma al conocimiento. Cuando el alma conoce la auténtica realidad constituida por la luz o el mundo de las ideas, en un proceso que implica cierto dolor, alcanza la cúspide de la verdad y comprende que el bien es la suma idea que como demiurgo lo ordena todo.

También se recurrió a una de las obras más importante de Aristóteles: la metafísica. Se revisó la edición electrónica de la Universidad ARCIS cuya traducción estuvo a cargo de García Yebra, Valentín. En este libro recurrimos a la teoría de Aristóteles referentes a las substancias y a los accidentes. Asimismo, revisamos otros libros donde se plantea de manera general la perspectiva de Platón y Aristóteles respecto a su gnoseología y ontología. Pero lo fundamental fue la breve revisión que se hizo acerca del libro de la República de Platón y la metafísica de Aristóteles.

3. Resultados y discusión

Para comprender la teoría del hylemorfismo de Aristóteles es necesario tener presente la teoría de las ideas de Platón, pues el pensamiento de Aristóteles, con respecto a la realidad, se estructura a partir de una férrea crítica a Platón. Recordemos que Aristócles divide la realidad en dos: el llamado mundo sensible y el denominado mundo inteligible. Una división que según Aristóteles no explica nada de lo realmente existente y no lo explica porque en el plano ontológico Platón cae en una especie de “fuga mundi”. Ignora lo realmente existente y acepta un mundo ordenado o estructurado por las ideas convirtiéndose de esta manera en un filósofo idealista.

Teoría platónica de las ideas

Mundo inteligible	Mundo sensible
Las idea, conceptos	Las cosas concretas
Inmaterial	Material
Eterno	Sujeto al cambio
Verdadero ser	Reflejo imperfecto del verdadero ser
Modelo, arquetipo	Simple copia
Objeto de la episteme (conocimiento)	Objeto de la doxa (opinión)

Platón considera que el hombre es sujeto de conocimiento. Tiene la capacidad de conocer las cosas que lo circundan. Si el hombre conoce algo entonces ese algo debe existir

necesariamente, pero ¿Qué es eso que existe y que denominamos realidad? Para nuestro filósofo la realidad o el ser verdadero no son las cosas sensibles con las que nos topamos permanentemente. El encuentro cotidiano con el mundo de las apariencias siembra en nosotros la impresión de que ese mundo es el mundo real y verdadero; pero no es así. Alucinamos porque estamos de tal manera atados en nuestra inteligencia que confundimos lo real con las apariencias.

Platón, en la República, libro VII, ilustra su pensamiento con el mito de la caverna. Señala, alegóricamente, que unos hombres encadenados, desde su nacimiento, se encuentran en una caverna cuya entrada es larga y abierta a la luz. Detrás de estos hombres hay un fuego encendido. Las personas están atadas de tal manera que no pueden voltear y sólo pueden mirar hacia adelante. Entre el fuego y las personas hay un camino en alto a lo largo del cual ha sido construida una especie de pared.

A lo largo de la pared unos hombres transportan diversos objetos. Las personas van hablando y otros caminan en silencio. Los hombres atados sólo ven como real las sombras de los objetos proyectados. Si uno de estos hombres fuera liberado y saliera de la cueva quedaría deslumbrado por la luz del sol y pensaría que las sombras que antes veía son más claras y reales que los objetos que están fuera de la caverna. Y cuando volviera a la caverna vería con dificultad los objetos proyectados por la luz. Los demás prisioneros pensarían que por haber salido de la cueva sus ojos se habrían estropeado y que por lo tanto, no valdría la pena salir de la caverna.

La subida del hombre liberado al mundo de arriba se puede comparar con la ascensión del alma al mundo inteligible. En el mundo inteligible se percibe con dificultad la idea del bien pero una vez percibida la idea del bien se puede concluir que ella es el origen de todo lo recto y bello que hay en toda la realidad. En el mundo inteligible la soberana y generadora de la verdad y el conocimiento es la idea del bien (Platón, 2008: 338-343).

Para Platón lo verdaderamente real es inmaterial y eterno; por lo tanto, lo real -lo auténticamente verdadero- no pueden ser las cosas sensibles sujetas al cambio, es decir, a la generación y corrupción, sino las ideas. Más aún la idea del bien produce el ser y la substancia; en este sentido, está por encima de la substancia (Reale y Antiseri, 2004: 131). Las ideas son arquetipos o paradigmas que están más allá de la burda realidad existente, aunque las cosas participan como pálido reflejo, de ellas. Así, pues, el mundo sensible no es más que una simple copia del mundo inteligible. La verdadera realidad supera con creces lo que percibimos con nuestros simples y limitados sentidos.

Aristóteles rechaza la existencia separada de las ideas. Se opone a considerar las ideas como arquetipos. Piensa que no es posible separar la esencia de las cosas, es decir, lo que las cosas son, de las cosas mismas. En su teoría del conocimiento afirma que el hombre conoce por medio de los sentidos. Los sentidos se convierten en una especie de mediadores del conocimiento, pero ¿Qué conocemos? Conocemos los entes particulares a través de los cuales podemos llegar al conocimiento de los universales, porque dichos universales están en las cosas mismas. A la pluralidad de entes individuales les llama substancia (Aristóteles, 2019: 62), y las define como aquello que existe en sí mismo y no en otro (Gutiérrez, 2006: 260). Este hombre, este perro, esta casa, este auto son ejemplos de substancias. Las substancias son los últimos sujetos de atribución. Así, pues “se llama ente, uno por accidente y otro por sí” (Aristóteles, 2019: 61).

Aristóteles también habla de accidentes y los define como aquello que existe en otro y no en sí. Nuestro filósofo considera como accidentes las siguientes categorías: cantidad, cualidad, relación, lugar, tiempo, situación, posesión, acción y pasión (Aristóteles, 2019: 61). Cualquier cosa que caiga bajo éstas categorías debe considerarse un accidente. Si decimos: allá viene un hombre blanco. Hombre se refiere a la substancia y blanco al accidente. Nunca podremos ver en sí, desde la perspectiva del estagirita, un accidente como, por ejemplo, el color porque el accidente no tiene existencia en sí. Su existencia depende necesariamente de la substancia.

Aristóteles considera que la substancia puede transformarse radicalmente. Se puede pasar, en algunos casos, de una substancia a otra substancia. Aristóteles denomina a esta transformación radical cambio substancial. Un ejemplo de este cambio sería, en el reino animal, la transformación de un gusano en mariposa. El gusano es una substancia diferente a la substancia mariposa. La transformación en este caso es absolutamente radical.

Aristóteles descubrió en su investigación filosófica acerca de los seres concretos que estos están compuesto de materia y forma. De hecho, la palabra hylemorfismo, que aparece en el título de este trabajo, proviene del griego hylé que significa materia y de morfé cuyo significado es forma. Toda substancia tiene en su interior este doble componente que no se puede separar. Así, pues, la substancia se compone de materia próxima que sería, por ejemplo, el fierro o el barro y de materia prima que sería pura indeterminación (Apeiron en griego), o potencialidad. El otro componente es la forma. La forma substancial es la que determina que una cosa sea tal cosa.

Por ejemplo, consideremos al ser humano o mejor dicho a un hombre concreto, particular. Este hombre tiene el doble componente del cual venimos hablando: materia y forma. La materia sería su cuerpo y su forma substancial el alma. Esta forma substancial es lo que determina su ser y lo que determina su ser en este caso sería el alma racional.

Otro ejemplo, tomado ahora del arte: el mármol en bruto sería la materia y la figura tallada por el escultor sería la forma. Ahora bien, la forma tiene además relación con la esencia porque finalmente la esencia nos dice lo que la cosa es sin añadir, ni quitar nada de ella y la forma substancial nos dice que una cosa es tal cosa y no otra. De todo lo dicho anteriormente podemos concluir que a la estructura de la substancia, compuesta básicamente de materia y forma es a lo que se llama teoría del hylemorfismo de Aristóteles (Arnau; Bria, San Juan et al, 1993: 36).

Teoría de la substancia de Aristóteles

Substancias compuestas	Substancias simples
Las cosas sensibles	Inmaterial
Materia y forma	Inmóvil
Existen en sí y no en otro	Incorruptible
Sujetas al cambio	Eterna
Cambio substancial	Motor inmóvil que mueve todo lo demás

Desde el punto de vista de Aristóteles, la realidad concreta es lo primero que el sujeto cognoscente capta en su relación con el objeto. En este sentido, el estagirita tiene una concepción realista del mundo. Esta perspectiva, ubicada en su tiempo y espacio, fue muy revolucionaria porque significó un esfuerzo de penetración mental en las estructuras mismas de las cosas o substancias para descubrir sus componentes últimos. Aristóteles vio, a partir de la crítica de la teoría de las ideas de Platón, nuevos aspectos de la realidad que su maestro no vio y a partir de ello construyó su filosofía del conocimiento y de la naturaleza.

La crítica que hace Aristóteles a la teoría de las ideas de Platón me parece muy lúcida porque las ideas no son entidades que existan fuera de la realidad concreta. Las ideas o los universales están en las cosas mismas. No podemos separar lo que las cosas son de las cosas mismas porque caeríamos en un dualismo que no podríamos superar.

En la actualidad, con toda seguridad, diríamos que la materia prima es un conglomerado de átomos, no solamente compuestos por neutrones y protones sino por partículas mucho más pequeñas todavía como son los quarks y la forma substancial sería aquella que hace que unos determinados átomos se conviertan en unas determinadas cosas. Sin embargo, la duda se posesiona de nuestro espíritu cuando recordamos que hace un par de años anunciaron la venta del primer líquido molecular.

El líquido se podrá colocar en una especie de horno de microondas. Las personas podrán seleccionar el tipo de bebida que más les agrade: desde café hasta whisky y cerveza. La pregunta que nos formulamos aquí es ¿A cada tipo de bebida corresponde un determinado tipo de moléculas o las moléculas son las mismas en todos los casos y por lo tanto son susceptibles de convertirse, mediante manipulación molecular en cualquier cosa? Si respondemos que a cada tipo de bebida corresponden determinadas moléculas entonces estaríamos diciendo que la materia y la forma son consubstanciales o que la forma substancial en realidad está ya predeterminada por la materia misma. Es decir, la materia contendría en sí misma la forma substancial, al menos en el ejemplo del líquido molecular.

Si respondemos que solo existe un tipo de molécula entonces la forma substancial estaría dada no desde la materia misma sino desde una manipulación externa a la materia. Como quiera que sea lo importante de la teoría del hylemorfismo de Aristóteles, desde nuestro particular punto de vista, fue llamar la atención sobre la complejidad que encierra la realidad y el dar una respuesta lo más razonada y fundamentada posible acerca del conocimiento y del ser. Además, estamos hablando de un filósofo que vivió hace más de dos mil años.

Conclusiones

En conclusión, Aristóteles supera a Platón, su maestro, en cuanto a la reflexión filosófica respecto a la realidad. Argumenta de manera sólida acerca de la teoría de las ideas de Platón las cuales no tienen existencia “per se” y aporta una novedosa teoría, para su época, acerca de la constitución de los seres. Así, el hylemorfismo da cuenta de una realidad constituida por materia prima y forma substancial. Por tanto, la filosofía del estagirita se circunscribe a una perspectiva realista del ser que supera con creces el pensamiento idealista de Platón.

Las filosofías de ambos autores siguen operando en la actualidad y no sólo como una referencia histórica a los pensadores griegos antiguos o clásicos sino como un pensamiento que sustenta tanto la filosofía como la teología católica ortodoxa actual.



BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles. *Metafísica*. Chile: Universidad ARCIS. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/aristoteles/metafisica.pdf>
- Arnau, H., Bria, L., San Juan, A., Baig, A., Estany, A., De la Fuente, P., Tibau, R. (1993). *Temas y textos de filosofía*. México: Pearson.
- Escobar, G. y Albarrán, M. (2010). *Filosofía. Un panorama de su problemática y corrientes contemporáneas*. México: McGraw Hill.
- Garrocho Salcedo, D. (2016). *El hilemorfismo en evolución, una aproximación moral a la relación entre el cuerpo y el alma en Aristóteles*. Universitas Philosophica. 33 (67) 165-181.
- Gutiérrez Sáenz, R. (2006). *Introducción a la filosofía*. México: Editorial Esfinge.
- Platón (2008). *La República*. España: Gredos.
- Reale, G. y Antiseri, D. (2004). *Historia del pensamiento filosófico y científico. Antigüedad y edad media*. España: Herder.
- Salgado González, S. (2012). *La filosofía de Aristoteles*. España: Cuadernos Duererías. Recuperado de <http://guindo.pntic.mec.es/ssag0007/filosofia/aristoteles-duererias.pdf>

PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UNA EXPERIENCIA
EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Luis Fernando Brito Rivera
Facultad de Psicología
Universidad Nacional
Autónoma de México

RESUMEN: Se presenta una investigación sobre personalización del aprendizaje, a través del uso de TIC, en profesores en formación de una Escuela Normal en México. El objetivo del proyecto supuso el diseño e implementación de una serie de pautas tecnopedagógicas para el desarrollo de la competencia de aprender a aprender por medio del uso de TIC. Metodológicamente, se implementó un e-portafolio para integrar las planeaciones de clase, algunas actividades de aprendizaje y ciertos productos de análisis de las prácticas docentes (evidencias de aprendizaje y videos de las sesiones de clase). Los resultados sugieren un cambio positivo en el perfil profesional de los participantes en lo que corresponde a aprender a aprender a enseñar.

PALABRAS CLAVE: personalización del aprendizaje, formación del profesorado,

Introducción

En los últimos años la educación normalista ha venido reformándose. Desde el año 2012 entró en ejecución una reforma que se ha venido aplicando a las licenciaturas de preescolar y primaria. No obstante, la licenciatura en secundaria, con sus diferentes especialidades, no fue objeto de dicha reforma. Esta situación fue el contexto para desarrollar el proyecto “Uso pedagógico de las TIC” en la escuela normal de Texcoco como una alternativa para fortalecer el perfil de egreso de los docentes en formación. De esta manera, se estableció el proyecto con dos propósitos sustantivos: a) introducir a los profesores en formación, de la licenciatura de secundaria con especialidad en historia de tercer año, a las nociones básicas del diseño de actividades de aprendizaje con intermediación de las TIC¹; b) desarrollar un ciclo de personalización del aprendizaje que, aprovechando el uso de las TIC, consolide las actividades de aprendizaje de las asignaturas de observación y práctica docente III y IV (OPD III y IV).

uso pedagógico de las TIC, aprender a aprender a enseñar.

ABSTRACT: An investigation is presented on personalization of learning, through the use of ICT, in teachers in formation of a Escuela Normal in Mexico. The objective of the project involved the design and implementation of a series of techno-pedagogical guidelines for the development of the competence to learn to learn through the use of ICT. Methodologically, an e-portfolio was implemented to integrate class planning, some learning activities and certain products of analysis of teaching practices (evidence of learning and videos of class sessions). The results indicate a positive change in the professional profile of the participants in what corresponds to learning to learn to teach.

KEYWORDS: personalization of learning, teacher training, pedagogical use of ICT, learning to learn to teach.

¹ Las TIC se refieren a la convergencia tecnológica de la electrónica, el software y las infraestructuras de telecomunicaciones. La asociación de estas tres da lugar a una concepción del proceso de la información, en el que las comunicaciones abren nuevos horizontes y paradigmas. Las TIC digitales son ejemplos de instrumentos mediacionales que comparten aspectos tanto de herramienta física como semiótica (Díaz Barriga, 2016).

Durante el quinto y sexto semestres de la LES-Historia se ha desarrollado un proyecto denominado “Didáctica cultural inclusiva” constituido por tres ciclos. Durante el primero se realizó un proceso de reflexión de la práctica docente; en específico se identificaron ciertas continuidades y discontinuidades educativas durante el proceso de formación inicial. Los datos generados, a través de grupos focales y reflexiones de la práctica docente, sugieren que, desde el primer año de formación en la escuela normal, los docentes en formación tienen una serie de significados sobre la enseñanza de tipo tradicional². No se tenía una relación congruente sobre la relación maestro, contenido y alumno tal y como lo indican las nociones de la interactividad educativa³.

Posteriormente se dio una inducción teórica al enfoque sociocultural, particularmente sobre la perspectiva de la nueva ecología del aprendizaje, y se reforzaron algunas nociones que explican que la construcción de significados y sentidos se producen mediante la interconexión del individuo con artefactos de intermediación psicológica⁴.

Durante el segundo ciclo se elaboraron secuencias didácticas interconectadas a los contextos de educación formal e informal. Se realizaron entrevistas, a los alumnos de secundaria, por medio de una metodología de historia oral para identificar sus motivos, intereses y aprendizajes en contextos de educación informal. Estos elementos fueron reflexionados, analizados e integrados a las secuencias didácticas por medio de un andamiaje denominado “planeación estratégica”. Esta actividad implicó los siguientes aspectos: el diseño de una actividad transversal de aprendizaje, el establecimiento y transversalización de los aprendizajes esperados, el diseño instruccional de las actividades de aprendizaje, así como el diseño e implementación de rúbricas. Estos elementos fueron diseñados, ajustados y sometidos a prueba durante las actividades de OPD III y IV.

Con los resultados obtenidos, en el tercer ciclo, se diseñaron e-portafolios⁵. En este tema se concentra el interés del proyecto “Uso pedagógico de las TIC” bajo los siguientes propósitos: desarrollar algunos aspectos de las actividades de aprendizaje mediante el uso de las TIC, así como un proceso de personalización del aprendizaje que incidiera positivamente tanto en los docentes en formación como en los alumnos de las escuelas de práctica. El efecto esperado es producir una actividad educativa dinámica y significativa que se vea reflejada en el aprendizaje, tanto de maestros en formación como alumnos.

² Por este término entendemos un modelo pedagógico que se basa en la transmisión de contenidos específicos de aprendizaje desconectados de las necesidades de aprendizaje de los alumnos de secundaria. Además de que, la actividad en el proceso enseñanza-aprendizaje se concentra más en las actividades del profesor que en las del alumno. Es decir, se fomenta la pasividad de los alumnos mediante actividades unidireccionales donde todo recae en el profesor.

³ La perspectiva de la enseñanza debe estar basada en la creación de zonas de interactividad por medio de las cuales se posibilite ejercer una influencia educativa ajustada a las necesidades de los aprendices; la articulación e interrelación de las actuaciones del profesor y los alumnos en una situación concreta de enseñanza-aprendizaje; y a las actuaciones interrelacionadas de los participantes con respecto a un contenido específico o a una determinada tarea de aprendizaje (Colomina, Onrubia & Rocheda, 2001; Coll, Onrubia & Mauri, 2008).

⁴ Los enfoques y estrategias provenientes de la enseñanza situada y experiencial, con sustento en el constructivismo social y la cognición situada, han impactado el diseño educativo apoyado con TIC desde mediados desde los años 80, tanto en el plano del diseño del currículo como en distintos modelos educativos para la enseñanza y la evaluación. Algunos de los logros más relevantes se ubican en el diseño de ambientes de aprendizaje tanto presenciales como virtuales de híbridos (Díaz Barriga, 2005).

⁵ El e-portafolio se define como parte de un conjunto de estructuras educativas (e-actividades) para una formación activa e interactiva, se basan en la interacción entre participantes diversos, son guiadas por un e-moderador e incluyen a su vez actividades individuales y grupales. Estas actividades se clasifican en función de la interacción educativa que producen entre los elementos del triángulo interactivo (profesor, alumnos, contenidos) y cubren una amplia gama de posibilidades orientadas al aprendizaje significativo y situado (Díaz Barriga, 2016).

Al tratarse de una investigación basada en el diseño cada uno de los ciclos de investigación son complementarios. No obstante, cada ciclo tiene una lógica propia y puede leerse como una investigación en sí misma. Siendo así, se presentarán los elementos particulares del tercer ciclo solicitándole al lector que no omita el contexto de conexión con el resto de la investigación. El texto se compone de la siguiente manera: en la primera parte se establecen algunos principios teóricos socio-constructivistas sobre el estudio del aprendizaje, así como de la definición de las TIC como herramientas de intermediación psicológica. En la segunda parte se presentan los propósitos, metodología y características del proyecto “Uso pedagógico de las TIC”. Finalmente se presentan algunos de los e-portafolios subrayando algunos resultados sobre el desarrollo de la competencia “uso pedagógico de las TIC”. Cabe mencionar que el proyecto se encuentra en una fase preliminar por lo que los resultados tienen que ser sometidos, aun, a un análisis más riguroso. No obstante, se tienen buenas señales para considerar que los efectos han reforzado el perfil de egreso de los docentes en formación.

1. Cambios en el estudio del aprendizaje

Las posibilidades y recursos de aprendizaje se encuentran distribuidos y situados entre los diferentes sistemas de conocimiento de la sociedad. Lo que implica una nueva interconexión del individuo con sus contextos, ya sean físicos o virtuales (Moreno-Jiménez et al., 2014). Esta situación provee oportunidades únicas de aprendizaje dada la configuración y distribución de actividades, recursos materiales y relaciones interpersonales entre los distintos niveles de interacción (Looi, 2001; Barron, 2006). El reto es encontrar nuevas formas de comprender las interconexiones y la formación de redes entre los distintos mundos de la vida. Circunstancia que ha acrecentado el interés por estudiar cómo el aprendizaje y el conocimiento se trasladan de un entorno a otro, y por conocer cómo los alumnos experimentan este proceso en sus vidas cotidianas, tanto en el espacio físico como virtual. Este fenómeno se ha estudiado a través de sistemas holísticos basados en el aprendizaje e-learning. (Arregui, Martín & Gonçalves, 2011; Erstad, Gilje & Arnseth, 2013).

Desde este contexto, la escuela y la educación tienen nuevos debates sobre cómo crear posibilidades de acceso a las ideas, conversaciones, herramientas y redes sociales de los contextos informales de aprendizaje con el objetivo de enriquecer el desarrollo de las personas. Se trata de un tema que implica un replanteamiento sobre las funciones de la escuela; el reto es la búsqueda de oportunidades de aprendizaje para que los alumnos fortalezcan sus intereses y satisfagan sus necesidades mediante la responsabilidad compartida del centro escolar y del resto de los agentes sociales (Coll, 2010a). Pensamos así que los retos y perspectivas de las instituciones de educación formal se fundamentan en las siguientes consideraciones: a) la importancia del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida; b) la tendencia a la informalización de las oportunidades de aprendizaje; c) la importancia de las trayectorias personales de aprendizaje como vía de acceso al conocimiento; d) la adquisición de competencias genéricas y transversales relacionadas con la capacidad para aprender así como la tendencia creciente de los enfoques curriculares basados en competencias (Coll, 2009b, 2010a); e) la tendencia creciente a la personalización del aprendizaje (Coll, 2013a);

f) la reubicación de la escuela en la red de contextos de aprendizaje por los que transitan los alumnos (Coll, 2013b), y g) el efecto de las TIC en la aparición de nuevos entornos educativos (Bustos y Coll, 2010b).

Ante este escenario, algunos autores han postulado que la escuela ya no es el único agente ni el más importante para la transmisión y el aprendizaje de saberes. Ello se debe, en parte, a que los sujetos pueden aprender casi en cualquier momento y espacio, mediante el uso de las TIC debido a sus características de movilidad y ubicuidad, así como por la utilización simultánea y convergente de diversos lenguajes (Coll, 2013b). Entiéndase que, el uso de las TIC coadyuva al desarrollo del aprendizaje, más allá de los contextos de educación formal, pues es el mejor medio de conexión y generación de flujos de información y conocimiento entre las oportunidades y contextos de aprendizaje del sujeto. Esta situación conlleva que se reconozcan, precisamente, nuevos contextos educativos y, por ende, contribuye a la consolidación de una nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2006, 2010; Coll, 2013a).

Según estas condiciones el interés del proyecto “Uso pedagógico de las TIC” se situó entre la adquisición de competencias relacionadas con la capacidad para aprender; la personalización del aprendizaje y el efecto de las TIC como herramientas de pensamiento; todo encaminado a producir cambios en la relación enseñanza-aprendizaje ajustados al modelo del triángulo interactivo. El objetivo fue construir un escenario de cambio que interconectara los aprendizajes, de los diferentes contextos de la práctica docente, así como de los estudiantes de secundaria. El propósito específico fue desarrollar una competencia sobre el uso pedagógico de las TIC⁶, por medio de la personalización de las actividades de aprendizaje desarrolladas durante los procesos de observación y práctica docente, que además fuera base del desarrollo de entornos educativos b-learning⁷. Cabe precisar que el componente transversal del proyecto es producir una continuidad educativa entre los aprendizajes de todos los actores implicados.

2. Las TIC: herramientas de intermediación psicológica

Desde una visión técnica el uso de las TIC con fines educativos es limitado. Más aún si su uso se circunscribe a la mera transmisión de información reforzando las prácticas educativas centradas en la enseñanza tradicionalista. Desde la perspectiva teórica sociocultural las TIC son herramientas psicológicas que median el proceso de internalización de sentidos y significados co-construidos en la relación individuo-contexto. Definición que implica un replanteamiento del proceso enseñanza-aprendizaje situándolo en el marco de la interactividad e influencia educativa.

Siendo así, el proceso enseñanza-aprendizaje, dependiendo del contexto sociocultural de referencia, estaría caracterizado por la amplificación y expansión del

⁶ Asumimos es término de competencia profesionales como aquellos desempeños específicos en los docentes basados en una integración entre conocimiento, habilidades, actitudes y valores requeridos para el ejercicio y desarrollo de la docencia en escenarios reales. En este tenor dichas competencias ayudarán al futuro profesor a atender situaciones, resolver problemas del contexto escolar, así como a colaborar activamente, tanto en el entorno educativo como en la organización del trabajo institucional. En lo que toca al uso de las Tic retomamos el concepto siguiente: usa las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje (DOF, 2012a).

⁷ Este concepto alude a una modalidad de aprendizaje semi-presencial.

aprendizaje en un continuum donde no habría diferencia entre los contextos de educación formal e informal. Emergiendo nuevos procesos y contextos de aprendizaje distribuidos (ya sea presenciales, semi-presenciales o totalmente virtuales⁸) fundamentados en la cognición en la práctica y la colaboración.

Este efecto posibilitaría que el aprendiz emprendiera, más allá del tiempo y espacio del contexto escolar tradicional, flujos de aprendizaje y actividad por medio de la interconexión de varios sistemas de actividad (la familia, el grupo de amigos, las comunidades de práctica, etc.) relacionados a lo largo y ancho de la vida. Lo que supondría una redistribución y redefinición de los contextos de aprendizaje. Desde esta consideración, ya no es fundamental el aprendizaje de contenidos específicos sino más bien el desarrollo de capacidades para aprender a aprender. La educación mediada por las TIC ha de ser interactiva, individualizada, centrada en el aprendiz para el desarrollo de competencias de alto nivel, así como del pensamiento complejo y del aprendizaje autónomo y colaborativo (Díaz Barriga, 2016).

3. El proyecto “Uso pedagógico de las TIC”

La intención del proyecto “Uso pedagógico de las TIC” es transitar del escenario local de la práctica, de la formación inicial docente, hacia ambientes de aprendizaje⁹ más amplios, diversificando los ambientes educativos y personalizarlos. La acción educativa se encuentra distribuida entre diferentes escenarios y agentes, lo que implica la construcción de modelos de formación emergentes. En otras palabras, es necesario producir nuevos contextos donde la enseñanza se centre en el aprendizaje y se promuevan actividades cognitivas e interactivas más potentes. De esta manera el proyecto se concentró en las siguientes dimensiones:

1. Que los docentes construyan una *planeación didáctica* propia, situada y pertinente que interconecte tanto los aprendizajes de los contextos informales y formales, capaz de producir intermediaciones altamente dinámicas entre el profesor y el alumno. Los componentes de la planeación didáctica fueron:
 - Planeación estratégica. En esta quedan incluidas las actividades transversales de aprendizaje, así como los aprendizajes esperados, el diseño de material didáctico, diseño instruccional y rúbricas.
 - Planeación extendida. Es el documento donde se desarrollan a detalle cada uno de los elementos de la planeación estratégica.
 - Material didáctico.
 - Reflexión de la práctica. Evidencias de aprendizaje, video grabaciones de las prácticas docentes, narraciones sobre las prácticas docentes.

⁸ Un ambiente de aprendizaje virtual (AVA) es definido como un conjunto de entornos de interacción sincrónica y asincrónica con base en un programa curricular, el proceso de enseñanza-aprendizaje y un sistema de administración del aprendizaje (LMS) (Rayón, Escalera y Ledesma, 2002).

⁹ Un ambiente de aprendizaje se refiere a un determinado estilo de relación entre los actores que participan en el contexto de un evento determinado, con una serie de reglas que determinan la forma en que se organizan y participan e incluye una diversidad de instrumentos y artefactos disponibles para lograr unos fines propuestos (Díaz Barriga, 2016).

2. El profesor, entendido como *agente mediador* de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción del conocimiento y a la adquisición de capacidades complejas, requiere no sólo dominar éstas sino apropiarse de nuevas competencias para enseñar. En este sentido se estableció que:
 - Los docentes habrán de desarrollar estrategias didácticas que conduzcan a sus estudiantes a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la apropiación y práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales.
 - Reflexionar sobre los resultados de los cambios en la práctica.

3. El *uso de las TIC* es importante en la formación inicial, pues el docente ha de manejarse a través de los entornos tecnológicos según los siguientes niveles:
 - La utilización de las TIC como herramientas de la mente para el fomento del aprendizaje activo.
 - La creación de comunidades virtuales donde los profesores puedan interactuar de manera amplia con todos aquellos sujetos que constituyen el contexto social y en específico con sus pares.

4. El proyecto tiene como objetivo producir una *personalización del aprendizaje*, de los docentes en formación, por medio del desarrollo un e-portafolio a modo de una herramienta de intermediación psicológica con las siguientes características:
 - Colección digital de evidencias de desempeño o artefactos digitalizados (proyectos, prototipos, relatos digitales personales, trabajos realizados en colaboración, ensayos, lecturas comentadas, videos personales, audios, etc.), seleccionados con un objetivo concreto. Puede emplearse como instrumento de evaluación autentica, de reflexión sobre la identidad y el aprendizaje (Díaz Barriga, 2016).

Las dimensiones teóricas quedaron establecidas, de la siguiente, manera para el análisis de los e-portafolios:

Cuadro 1. Dimensiones de análisis		
Dimensiones	Definición	Conceptos fundamentales
1. Planeación didáctica	Que los docentes construyan una <i>planeación didáctica</i> propia, situada y pertinente que interconecte tanto los aprendizajes de los contextos informales y formales, capaz de producir intermediaciones altamente dinámicas entre el profesor y el alumno	a) Planeación estratégica. b) Planeación extendida. c) Material didáctico. d) Reflexión de la práctica.

2. El profesor como agente mediador	El profesor, entendido como agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción del conocimiento y a la adquisición de capacidades complejas, requiere no sólo dominar estas sino apropiarse de nuevas competencias para enseñar.	a) Estrategias didácticas. b) Reflexión de la práctica.
3. Uso de las TIC	El uso de las TIC es importante en la formación inicial, pues el docente ha de manejarse a través de los entornos tecnológicos.	a) La utilización de las TIC como herramientas de la mente. b) La creación de comunidades virtuales. c) Usa las TIC como herramientas pedagógicas para el fomento del aprendizaje activo.
4. Personalización del aprendizaje	El proyecto tiene como objetivo producir una <i>personalización del aprendizaje</i> de los docentes en formación por medio del desarrollo un e-portafolio a modo de una herramienta de intermediación psicológica con las siguientes característica	a) Colección digital de evidencias de desempeño o artefactos digitalizados (proyectos, prototipos, relatos digitales personales, trabajos realizados en colaboración, ensayos, lecturas comentadas, videos personales, audios, etc.) seleccionados con un objetivo concreto.

A continuación, se presentan las direcciones de e-portafolios¹⁰ de cada docente en formación.



<http://pensamientohistorico.wix.com/deni>



<http://mayraelizabethvalva.wix.com/mayra>



<http://andreabracho.wix.com/misitio-2>



<http://gemef8.wix.com/gemelo>

¹⁰ Se invita a los lectores a visitar los sitios correspondientes.



<http://ivanchi7.wix.com/ivanchi7>



<http://marthaandreaacruz.wix.com/marthace>



<http://mieledam5.wix.com/madeleimdavila>



<http://aldahirhernandez.wix.com/alhist>



<http://dani-nolas.wix.com/misitio-1>



<http://snm105.wix.com/normalista>



<http://jaxter02117.wix.com/jordanperez>



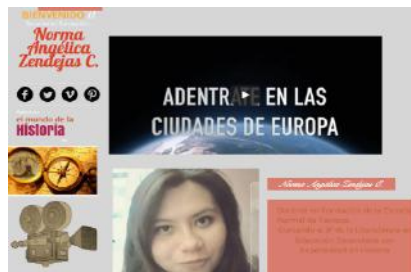
<http://david13rey.wix.com/davidramos>



<http://cpaorv16.wix.com/cpaalarodriguez>



<http://eligatita23.wix.com/elihaycel-vg>



<http://xanadububulubuenawix.com/maestro>

4. Resultados y propuestas

El análisis se centra en los e-portafolios de todos los alumnos de la LES-historia de 3 año y tiene un carácter descriptivo y reflexivo que conducirá, en otra fase de análisis, a una categorización más detallada. La primera fase del análisis se apoyó en los siguientes indicadores de desempeño:

Dimensión de análisis	Indicadores			
	Tiene que mejorar (M)	Suficiente (S)	Buena (B)	Excelente (E)
1. Planeación didáctica	Contiene sólo uno de los conceptos fundamentales y su especificación es confusa.	Contiene sólo dos de los conceptos fundamentales y su especificación contienen los requerimientos mínimos.	Contiene tres o más de los conceptos fundamentales y su especificación es clara.	Contiene todos los conceptos fundamentales y su especificación es clara.
2. El profesor como agente mediador	La actividad el Profesor es tradicionalista.	La actividad el profesor es tradicionalista, pero tiene características que indican un cambio de modelo pedagógico.	La actividad el profesor integra los componentes del triángulo interactivo.	La actividad del profesor integra los componentes del triángulo interactivo y obtiene resultados de aprendizaje significativo.

3. Uso de las TIC	No hacer uso de las TIC y de hacerlo es de tipo tradicionalista.	Utiliza las TIC para fundamentar sus actividades de aprendizaje, pero aún responde al modelo pedagógico tradicionalista.	Utiliza las TIC como herramientas de pensamiento y genera un aprendizaje activo.	Utilizo las TIC como herramientas de pensamiento y genera un aprendizaje activo que se puede evidenciar con productos originales de los alumnos.
4. Personalización del aprendizaje	Los productos son deficientes y no contienen una relación directa con la personalización del aprendizaje.	Los productos tienen ciertas características de la personalización del aprendizaje, pero son confusos.	Los productos de aprendizaje son claros y evidencian los aprendizajes obtenidos por los profesores en formación, aunque puede mejorar.	Los productos de aprendizaje evidencian una clara personalización del aprendizaje y contienen los resultados de aprendizaje obtenidos durante el desarrollo de la asignatura de observación y práctica docente.

La segunda fase consistió en cualificar los e-portafolios, según los indicadores anteriores, para establecer el tipo de interactividad producida para hacer un balance sobre el desarrollo de la competencia “Uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje”. Esta información posibilitó emitir una serie de propuestas de mejora.

Cuadro 2. Relación identificada en base a las dimensiones de análisis ¹¹					Resultados		Propuestas
Dimensiones de análisis	1	2	3	4	Tipo de interactividad	Desarrollo de la competencia “usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje”	Propuestas de mejora
Alumno 1	B	B	E	B	Buena	Buena	Tienen que poner mayor énfasis en el desarrollo de su e-portafolio. La planeación didáctica es buena, pero pueden mejorar tomando en cuenta la reflexión de la práctica. Puede mejorar la relación interactividad con los alumnos para concretar y aprovechar las actividades de aprendizaje diseñadas. El uso de las TIC es el adecuado.
Alumno 2	S	S	M	M	Tiene que mejorar	Tiene que mejorar	El alumno tiene que mejorar sustantivamente las cuatro dimensiones de análisis.
Alumno 3	S	S	M	B	Buena	Suficiente	El desempeño es adecuado, pero se tienen que trabajar más en la planeación didáctica y las actividades de aprendizaje para poder establecer una interactividad adecuada con los alumnos. Se recomienda a ser un mejor uso de las TIC.
Alumno 4	E	E	E	E	Excelente	Excelente	El profesor en formación manifiesta un desempeño destacado.
Alumno 5	E	E	B	B	Bueno	Excelente	El profesor en formación manifiesta un desempeño destacado que puede mejorar y sustantivamente con un poco más de trabajo.
Alumno 6	B	E	E	B	Buena	Buena	El profesor en formación tiene un desempeño destacado que puede mejorar.
Alumno 7	B	M	M	S	Suficiente	Suficiente	El desempeño tiene que mejorar sustantivamente y poner mayor atención en el desarrollo de su portafolio.

¹¹ Por cuestiones de anonimato se ha omitido en nombre completo de los profesores en formación.

Alumno 8	E	E	E	E	Excelente	Excelente	El profesor en formación manifiesta un desempeño destacado.
Alumno 9	S	M	M	S	Suficiente	Suficiente	El desempeño tiene que mejorar sustantivamente en todas las dimensiones.
Alumno 10	S	E	E	B	Bueno	Bueno	El desempeño es adecuado y está en vías de consolidarse como excelente, aunque tiene que trabajar más en su planeación didáctica.
Alumno 11	B	E	E	B	Bueno	Bueno	El desempeño es adecuado y está en vías de consolidarse.
Alumno 12	M	M	M	M	Tiene que mejorar	Tiene que mejorar	El desempeño tiene que mejorar en todas las dimensiones. Se requiere de tutoría específica.
Alumno 13	E	E	E	E	Excelente	Excelente	El desempeño está consolidado.
Alumno 14	B	B	B	B	Bueno	Bueno	El desempeño es bueno y está en vías de consolidarse, aunque es necesario especificar la ruta de mejora.
Alumno 15	E	B	B	B	Bueno	Bueno	El desempeño un eres bueno y está en vías de consolidarse, aunque necesita intervención en áreas específicas.

Los resultados sugieren que se han fortalecido las competencias de uso pedagógico de las TIC y son muy buenas las perspectivas de consolidación a futuro. Si se toma en cuenta que el proyecto “Uso pedagógico de las TIC” se ha comenzado a operar desde principios del sexto semestre se puede pensar que los resultados son buenos. Cabe diferenciar que no se trata sólo del desarrollo de una técnica sino más bien la puesta en marcha de las cuatro dimensiones que han sido cuidadosamente diseñadas durante los últimos tres semestres.

Sobre *la planeación didáctica*, la mayoría del desempeño de los docentes en formación manifiesta una adecuada fundamentación sobre la interactividad educativa. Efecto que se concreta en el desarrollo de una planeación estratégica que contempla el desarrollo de continuidades educativas entre contextos de educación formal e informal. Esto en sí mismo es un buen logro, las prácticas docentes han logrado desplazarse del modelo pedagógico tradicional a la fundamentación constructivista sociocultural. En los e-portafolios quedan evidenciados ciertos resultados de aprendizaje de los alumnos de secundaria lo que pone de manifiesto la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje.

Sobre *la dimensión del profesor como agente mediador*, la mayoría de los docentes en formación ha logrado fundamentar su actividad en el aula como agentes activos de cambio, reflexión y acompañamiento de las actividades de aprendizaje que desarrollan sus alumnos. La reflexión de la práctica quede evidenciada en diferentes puntos de los e-portafolios lo que supone el desarrollo de capacidades complejas que pueden ser re-adaptadas según las necesidades específicas de aprendizaje de los contextos reales de práctica docente. Esto indica el desarrollo de competencias de enseñanza más estratégicas.

Sobre *la dimensión del Uso de las TIC* emerge, poco a poco, como una herramienta de uso intensivo. Cabe mencionar que hace apenas un año estos docentes en formación desconocían el uso pedagógico de las TIC y su actividad didáctica se fundamentaba en el desarrollo de láminas, carteles y otros materiales que se usaban sólo para una sola sesión de

clases. Con el uso de las TIC, los docentes en formación han podido reciclar, no sólo su propio material didáctico, sino el de sus compañeros. Esta situación ha implicado cambiar el modelo individual de trabajo por el de la cooperación y trabajo en equipo. No obstante, en aún falta mucho por recorrer para que el uso de las TIC pueda ser más significativo y apegado a la definición de herramienta intermediadora de significados. Falta ahondar en el diseño de actividades de aprendizaje basadas en el modelo e-learning.

Finalmente, *la personalización del aprendizaje* ha comenzado a desarrollarse y es un buen indicador ya que y en los e-portafolios se han establecido todo tipo de evidencias de aprendizaje, tanto de los docentes en formación como de los alumnos de secundaria. Esta experiencia significa un paso importante a la consolidación de comunidades virtuales de aprendizaje que, en su momento, puedan ser de uso intensivo más hayan de las actividades diarias en el aula de clases. Además, los e- portafolios han logrado un efecto positivo, en el desarrollo del perfil de egreso del estudiante normalista, no obstante que el plan de estudios 1999 no contempla el uso de las TIC, con fines pedagógicos, ni el desarrollo de competencias para su uso.

Las conclusiones y áreas de trabajo a futuro quedan de la siguiente manera:

- El docente en formación, al personalizar su aprendizaje, logra alinear sus necesidades de aprendizaje con las de sus alumnos. Lo que significa el desarrollo de una enseñanza situada que reconoce las necesidades de aprendizaje de los alumnos dadas las características de sus contextos de vida. Esto queda reflejado en el diseño de las actividades de aprendizaje.
- El desarrollo de la planeación en el e-portafolio logra abrir este espacio y compartirlo colaborativamente. Esto significa que es mejor planear, tomando en consideración otros elementos de conocimiento, para el fortalecimiento de actividades de aprendizaje. El desarrollo del trabajo colaborativo y el intercambio de conocimientos refuerza la planeación como un espacio de interacción entre pares.
- El uso de las TIC, aunque incipiente, promete mucho a futuro. Tendrá que darse una continuidad al proyecto para consolidar la competencia de uso pedagógico de las TIC. También será necesario un balance sobre las condiciones de acceso a internet ya que muchas escuelas tienen deficiencias en su capacidad de conectividad. El contexto familiar de los alumnos también es factor clave ya que en muchos casos se carece del servicio de internet.
- La identidad del docente en formación ha logrado establecer una interactividad adecuada con los alumnos y los contenidos de aprendizaje. Se ha podido superar el modelo pedagógico tradicionalista y los aprendizajes desarrollados, por los docentes en formación, prometen ser la base de un perfil profesional que, a lo largo y ancho de la vida, pueda resolver demandas y retos complejos.
- La actividad de personalización del aprendizaje, aunque en sus primeros momentos, es una vía importante para la consolidación de un perfil de egreso que no sólo contenga los elementos básicos, sino también transversalizar aprendizajes que no están incluidos en el currículo. Tal es el caso del uso pedagógico de las TIC.
- Finalmente, y especificando que sólo es una conclusión preliminar, podemos considerar el avance en el desarrollo de una identidad docente crítica, reflexiva,

capaz de adaptarse a las diferentes demandas de aprendizaje de los contextos escolares y comunitarios.

- Los resultados presentados tienen que ser sometidos a un análisis categorial más profundo y detallado.



BIBLIOGRAFÍA

- Arregui, E. A, Martín, A. R. y Gonçalves, F. R. (2011). “Ecosistemas de formación blended-learning para emprender y colaborar en la universidad. Valoración de los estudiantes sobre los recursos” en *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(4), 7-24 [en línea] <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/8523> [accesado el 21 de mayo de 2014]
- Barron, B. (2006). “Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective” en *Human Development*, 49, 193-224. [en línea] <http://www.karger.com/Journal/Home/224249> [accesado el 21 de mayo de 2014]
- Bustos Sánchez, A., & Coll Salvador, C. (2010). “Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis” en *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 163-184. [en línea] http://scholar.google.es/scholar?q=bustos+y+coll+2010&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5 [accesado el 25 de diciembre de 2013]
- Coll, C. (2010a). “Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas” en *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 44-66. [en línea] http://www.psyed.edu.es/grintie/proGrintie/CC_2010_PensamientoIberoamericano.pdf [accesado el 6 de junio de 2013]
- Coll, C. (2010b). “La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/conocimiento práctico” en *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 151-159. [en línea]. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037010791114553#.UxnNBf5OSo> [accesado el 7 de marzo de 2014]
- Coll, C. (2013a). “El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje” en *Aula de Innovación Educativa*, feb, 31-36. [en línea] <http://www.grao.com/revistas/aula> [accesado el 23 de noviembre de 2013]

- Coll, C. (2013b) “La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación” en Rodríguez Illera, J.L. (Comp.) (2013). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. [en línea] <http://www.ub.edu/seasd/descarregues/> [accesado el 19 de marzo de 2014]
- Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Coll, C (2009b). *Los enfoques curriculares basados en competencias (ECBC) y el sentido de aprendizaje escolar*. Congreso Mexicano de Investigación Educativa -COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, 21-25 de septiembre de 2009. Conferencia magistral.
- Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M^a J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Diario Oficial de la Federación (DOF), (2012a) “Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de Maestros en educación Primaria” en Diario Oficial de la Federación. 20 de agosto de 2012. (Segunda sección) [en línea] http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf [accesado el día 6 de junio de 2014]
- Díaz Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y comunicación educativas*, ILCE-UNESCO, 41, PP 4-16. El recuperado de <http://investigación.lce. Edu.mx/st.asp>
- Díaz Barriga, F. (2016). *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales. Pautas para docentes y diseñadores educativos*. UNAM, Newton. México
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª. ed.) México: McGraw Hill.*
- Erstad, O., Gilje, O., Arnseth, H. (2013). “Vidas de aprendizaje conectadas: jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios” en *Comunicar*, 40 (20), 89-98.[en línea] <http://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/index> [accesado el 19 de mayo de 2014]
- Looi, C. K. (2001). “Enhancing learning ecology on the Internet” en *Journal of Computer Assisted Learning*, 17, 13-20. [en línea]

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365->

[2729.2001.00155.x/abstract;jsessionid=54CEF38E4F991706E1E960931B0BFE4B.f04t04](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2729.2001.00155.x/abstract;jsessionid=54CEF38E4F991706E1E960931B0BFE4B.f04t04) [accesado el 19 de mayo de 2014]

- Moreno-Jiménez, J. M., Cardeñosa, J., Gallardo, C., & De La Villa-Moreno, M. Á. (2014). “A new e-learning tool for cognitive democracies in the Knowledge Society” en *Computers in Human Behavior*, 30, 409-418. [en línea] <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563213001398> [accesado el 18 de mayo de 2014]
- Rayón, L., Escalera, L., y Ledesma, R. (2002). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje*. Instituto Politécnico Nacional, Presimposio Virtual SOMECE. En <http://www.somece.org.mx/virtual200>

PERCEPCIÓN SOCIAL DE LOS DESASTRES EN LA
LOCALIDAD DE PESQUERÍA PUNTA FLOR,
MUNICIPIO DE ARRIAGA, CHIAPAS

Reyna del Carmen Alfaro Pérez
Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN: La importancia de conocer la percepción social ante los desastres hidrometeorológicos de la población que habita la localidad Pesquería Punta Flor ubicada en el municipio de Arriaga, Chiapas, respecto al origen de los desastres, la manera en que la comunidad ha podido superarlos, la actuación social para hacerle frente y la organización de los habitantes como comunidad y en trabajo colaborativo con las autoridades y organismos de auxilio en las actividades para la atención, recuperación y rehabilitación ante los desastres, permite replantear la búsqueda de acciones y estrategias para la construcción de una sociedad resiliente ante la presencia de nuevos eventos catastróficos. Los resultados que se presentan son productos de la investigación realizada en el período 2016-2018 en Pesquería Punta Flor, Arriaga, Chiapas y fueron obtenidos a través de la aplicación de diversos instrumentos de investigación: cuestionario, observación de campo y entrevistas en profundidad, éste último aplicado a los principales informantes clave de la localidad Punta Flor, como son los residentes de mayor antigüedad en Punta Flor sea por nacimiento o por inmigración, al líder de la comunidad, autoridades de salud, entre otros que son fuente fidedigna de información en la localidad; así mismo se utilizó el método de triangulación metodológica. Los resultados de esta intervención se presentan en los siguientes párrafos, esperando sean de utilidad para la audiencia receptora y pueda ser base de otras investigaciones o documentos académicos.

PALABRAS CLAVES: Desastres, Pesquería Punta Flor, Percepción social, Resiliencia, Vulnerabilidad.

ABSTRACT: The importance of knowing the social perception toward hydrometeorological disasters to the people who live in “Pesquería Punta Flor” located in Arriaga, Chiapas, about the origin of the disasters, the way that people from the town have overcome the disasters, the social action to face them, and the organization of the people in a collaborative work with the authorities and emergency medical services in different actions to give the attention, recovery and rehab, allows to reconsider the search of new actions and strategies to build a resilient society towards new natural catastrophes. The results presented were obtained in the period 2016-2018 in Pesquería Punta Flor, from the application of different investigation tools, such as: questionnaires, field observation, and interviews in details, this last instrument applied to key local informants from Pesquería Punta Flor, like the oldest people who live in Pesquería Punta Flor because of their birth or because immigration, the leader of the community, health authorities, among others which are reliable sources of information from the community, moreover, the triangulation methodology was used. The following results of this intervention are presented in the following paragraphs. I expect this work presented will be useful for the receiving audience and may be the basis of other investigations and academic documents.

KEYWORDS: Disasters, Pesquería Punta Flor, Social Perception, Resilience, Vulnerability.

Introducción

Los desastres se manifiestan de diversas maneras: terremotos, derrumbes, huracanes, inundaciones, tifones, erupciones volcánicas, pandemias, fallas accidentales u ocasionadas por el factor humano en infraestructuras socialmente críticas como son presas y diques, sistemas de energía y redes de información. Los desastres con frecuencia se agravan por el efecto cascada (por ejemplo, el terremoto y tsunami junto con la falla del reactor nuclear en el este de Japón) (Academias G-Science (2012). Un desastre se define como un evento concentrado en tiempo y espacio, en el cuál la población, o parte de ella, sufre un daño severo e incurre en pérdidas para sus miembros, de manera que la estructura social se desajusta y se impide el cumplimiento de las actividades esenciales de la sociedad afectando, el funcionamiento vital de la misma (CENAPRED, 2007).

De acuerdo a las cifras que se muestran en diversos informes locales, nacionales e internacionales, la presencia de los desastres es más frecuente, aumentando el impacto económico y hasta pérdida de vidas humanas. Lo anterior lleva a replantear las causas que originan la presencia de estos desastres; aunado a las condiciones naturales de los territorios, se debe considerar las diversas dimensiones o factores que son significativos en el impacto que estos ocasionan a las poblaciones humanas en los ámbitos social, económico, ambiental y político, con los cuales se puede llevar a cabo un análisis profundo que pueda dar como resultado la adopción de instrumentos locales, nacionales e internacionales para el fortalecimiento de las instituciones responsables de coordinar y promover la reducción de los riesgos que normen la Gestión Integral de la Reducción de Riesgos de Desastres (GIRRD), hasta la formulación de políticas públicas que coadyuven a minimizar el impacto de estos eventos; así también, se debe construir la resiliencia entre los ciudadanos y contemplar a la vez, la adopción de la cultura de la prevención que los forme como entes colaboradoras y no víctimas ante las situaciones de desastres, siendo estos el motor en la mitigación de riesgos en su entorno.

Por la situación geográfica del estado de Chiapas, se encuentra expuesto a todo tipo de desastres naturales en sus diferentes manifestaciones, así también a los tecnológicos y socio-organizativos, que vuelven vulnerables a las poblaciones humanas. Prueba de ello son los antecedentes en desastres que tiene la localidad de Punta Flor Arriaga, Chiapas, la cual ha sido víctima de diversos desastres entre los que destacan la Depresión Tropical Javier (1998), el Huracán Stan (2005), el frente frío número tres (2007), lluvias intensas (2010), desbordamiento del río Lagartero (2011) y la Tormenta Tropical Bárbara (2013) (ver tabla 1) por mencionar solo la extensión de tiempo entre 1998 a 2013.

Tabla 1. Presencia de los desastres en la localidad de Punta Flor, Arriaga, Chiapas. Período 1998-2013

Fecha	Fenómeno	Afectaciones a Punta Flor, Arriaga, Chiapas
4 septiembre de 1998	Depresión Tropical Javier	Inundaciones, deslaves de cerros y derrumbes
3 octubre de 2005	Huracán Stan	Pérdidas humanas, económicas, 321 viviendas afectadas
Octubre 2007	Frente Frío No. 3	Inundaciones por desbordamiento del río Lagartero, afectaciones en carretera 190
Septiembre 2010	Lluvias intensas	Inundaciones
Julio 2011	Lluvias intensas	Desbordamiento del río Lagartero
29 de mayo 2013	Tormenta Tropical Bárbara	Inundaciones, pérdidas económicas, viviendas afectadas

Fuente: Adaptación propia. Tomado de: Atlas de Riesgos Naturales del Municipio de Arriaga. 2011

La localidad de Pesquería Punta Flor se encuentra con muy Alto Índice de Riesgo de Inundación (IRI) con un estimado de 0.84 en una escala de 0 a 1 que indica el nivel logrado de riesgo o vulnerabilidad para esta localidad. Siendo la interpretación de esta IRI utilizando la información del Atlas de Riesgos Naturales del municipio de Arriaga, Chiapas. (2011):

Esta localidad presenta un Índice de Riesgo Físico por Inundación Medio Bajo con un valor de 0.397, las principales consideraciones de los descriptores para el cálculo de este índice fueron una población afectada de 30%, y el 30% de las viviendas afectadas, un 70% de daños en el sector primario y un daño ambiental del 60%. Para la estimación de la vulnerabilidad prevaleciente por exposición y susceptibilidad física se consideró una población indígena del 7.2% y el 14.5% de la población con alguna dependencia física o mental, el 1.0% de viviendas pobres o con algún nivel de hacinamiento y el 74.8% de la población dedicada al sector primario, el valor de este índice fue de 0.314 Medio Bajo. Con lo que respecta al cálculo del índice de vulnerabilidad prevaleciente por fragilidad socioeconómica, el valor de los principales descriptores que componen este índice son: el 65.0% de la población no tiene derechos de salud, un desempleo abierto del 0.598%, el 53.0% de la población tiene ingresos menores a 1 salario mínimo, el 64.0% de la población tiene dependencia económica, el 74.8% de la economía del lugar depende del sector primario, el valor de este índice fue de 0.423 Medio Bajo. Para el cálculo del

Índice de vulnerabilidad prevaleciente por falta de resiliencia, para la valoración de los descriptores se hicieron las siguientes consideraciones: el 35.0% de la población tiene derecho a servicios de salud y hospitalarios, la población tiene una cobertura de servicios de auxilio del 20%, una capacidad de alberque del 10%, un índice de divulgación de la información del 20%, un índice de desarrollo municipal de 0.74 y un 50% de oportunidad de emergencias, el valor obtenido fue de 0.383 Medio Bajo. El índice de Riesgo por Inundación de la localidad de Pesquería Punta Flor es de 0.840 valorado como Muy Alto (p. 168).

En el Atlas de Riesgos Naturales del municipio de Arriaga, Chiapas (2011) se puede apreciar que Pesquería Punta Flor es la localidad que tiene el más alto Índice de Riesgo Físico por Inundaciones, además de ser una de las localidades más expuestas y vulnerables a inundaciones, presenta fragilidad económica y es una de las localidades con vulnerabilidad prevaleciente por falta de resiliencia. Punta Flor es la localidad con mayor Índice de Riesgo por Inundación y la más vulnerable, seguida de las localidades de La Línea, La Gloria, El Pleito, Arriaga y Villa del Mar.

Esta razón despertó el interés para el desarrollo de la presente investigación en la localidad de Pesquería Punta Flor en donde a través del uso de herramientas de investigación -entrevistas en profundidad a informantes claves como son los habitantes de mayor tiempo viviendo en la comunidad que algunos son descendientes de los fundadores de Pesquería Punta Flor, autoridades de la localidad, personal del servicio de salud, amas de casa, entre otros; observación de campo y la aplicación de una encuesta estructurada- y con el uso del método de triangulación de información se pudo conocer y analizar la vulnerabilidad de la localidad así como la percepción social de los habitantes ante los desastres.

Objetivo general

El objetivo general de este estudio es: conocer la percepción social ante desastres de los habitantes de la localidad Pesquería Punta Flor, Arriaga, Chiapas, con la finalidad de proponer estrategias de acción comunitaria que fortalezcan la resiliencia en la localidad.

Objetivos específicos

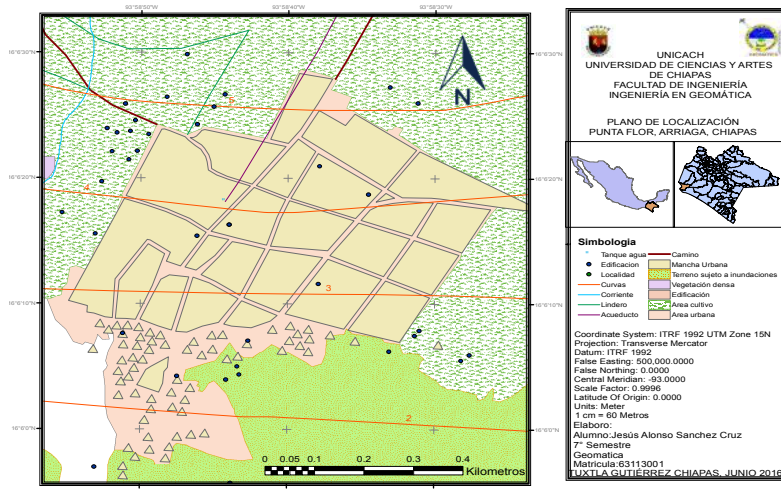
- Identificar y analizar la percepción social de los desastres en la localidad de Punta Flor.
- Conocer el sentido y el significado de protección de la población ante desastres en la localidad Pesquería Punta Flor.

Objeto de estudio

Arriaga, Chiapas

El municipio de Arriaga, Chiapas se localiza en los límites de la Sierra Madre y de la Llanura Costera del Pacífico, siendo plana la mitad de su superficie y el resto montañoso. Sus coordenadas geográficas son 16° 14" N y 93° 54" W, su altitud es de 60 msnm. Limita al norte con los municipios de Cintalapa y Jiquipilas, al sur con el Océano Pacífico a través del mar muerto, al este con los municipios de Villaflores y Tonalá y al oeste con el estado de Oaxaca (ver figura 1). Es drenado por los ríos Lagartero, Arenas y Rosario, los arroyos La punta y Poza Galana y La Albufera denominada mar muerto (INAFED, s.f.). La extensión territorial es de 781.15 km² que equivale al 14.1% de la superficie de la región Istmo-Costa y 0.86% de la superficie estatal. De acuerdo al censo poblacional 2010, el municipio de Arriaga, Chiapas, está conformado por una población total de 37,989 de los cuales 18,760 son hombres y 19,229 mujeres (INFED, s.f.)

Figura 1. Plano de localización Pesquería Punta Flor, Arriaga, Chiapas



Fuente: Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas (UNICACH) (2016).

Pesquería Punta Flor

Pesquería Punta Flor se localiza en el Municipio Arriaga del estado de Chiapas México y se encuentra en las coordenadas GPS: longitud (dec): -93.978611 y latitud (dec): 16.104722. Tan solo tiene un metro sobre el nivel del mar. En la localidad

hay cuatro barrios: Los Curas, Los Cañeros, Los Mareños y Dulce de Nuégado (Colaboradores de nuestro-méxico, s.f.).

Pesquería Punta Flor tiene sus límites al sur del municipio de Arriaga, Chiapas, aproximadamente a 20 kilómetros de la cabecera municipal. Tiene una extensión territorial de aproximadamente de 2 km² y se encuentra entre los límites de los estados de Chiapas y Oaxaca en el suroeste; limita al norte con los municipios de Cintalapa y Jiquipilas, al noroeste con el municipio de Villaflores y al oeste con el estado de Oaxaca; por el sur con parte del llamado Mar Muerto y al este con el municipio de Tonalá. Las coordenadas del Sistema de Posicionamiento Global (GPS) son de Longitud (dec): -93.978611 y Latitud (dec): 16.104722. (Figura 3). Siendo sus límites locales los siguientes: norte la colonia Villa del Mar a una distancia aproximada de un kilómetro, al sur: las aguas del llamado mar muerto; al este con varias colonias del municipio de Tonalá; al oeste con la Pesquería El Arenal a 1 kilómetro de distancia, teniendo al río Lagartero como intermediario entre estas localidades. La localidad está formada por cuatro barrios: Los Curas, Los Cañeros, Los Mareños y Dulce de Nuégado (Colaboradores de nuestro-México, s.f.).

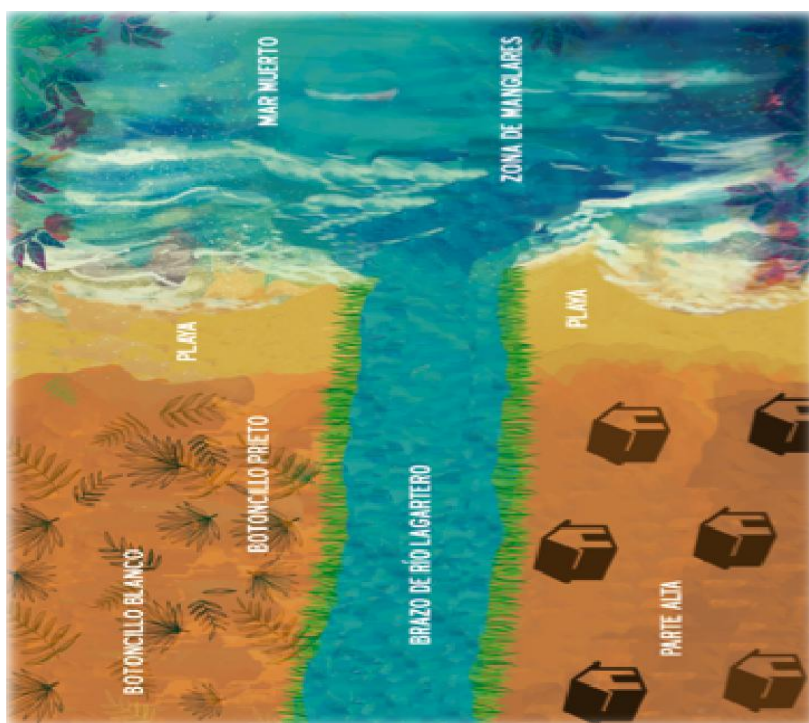
Según información tomada de los servicios de salud de la localidad (Clínica del IMSS), la fundación de Pesquería Punta Flor, fue realizada por un grupo de pescadores que provenían de comunidades localizadas principalmente en el estado de Oaxaca; personas que se percataron que cerca del mar muerto se obtenían grandes cantidades de productos marinos para poder sobrevivir y al mismo tiempo obtener una fuente de recursos económicos a través de la comercialización de los productos marinos. De las primeras familias que llegaron se cuentan con pocos datos ya que se menciona que se establecieron por algunos años y que después regresaron a su lugar de origen. Estando de manera intermitente su estancia antes del establecimiento permanente, actualmente cuenta con una población de aproximadamente 1000 habitantes de diferentes grupos etarios.

Por referencia de los pobladores, señalan que originalmente se asentaron cerca de seis casas a un lado del mar muerto, buscando lugares con mayor elevación que el resto del terreno, lo que ocasionó que la ubicación de esas casas al gusto o seguridad de cada poblador fuera sin tener un orden de distribución, tampoco una línea fija o derecha, teniendo como consecuencia que el camino o las calles no tengan orden, pues cada quien construyó donde le pareció mejor y donde no eran presa de las aguas del mar cuando entra a la playa o bien en épocas de lluvias donde se forman grandes inundaciones.

Como no se encontró un archivo histórico del avance en la evolución paulatina de la localidad hasta la actualidad, se planteó una ilustración apoyada de una diseñadora gráfica que utilizó datos de producto de la categorización de una entrevista realizada al Sr. Arturo de los Santos (de 68 años de edad), poblador

originario de Pesquería Punta Flor (ver figura 2). Aunque el cauce del río ha cambiado y ya no atraviesa la localidad, se proyecta la división entre la Pesquería Punta Flor con la Pesquería El Arenal.

Figura 2. Construcción gráfica producto de la categorización, ordenamiento y análisis de datos realizada en entrevista en profundidad a un informante clave de la Pesquería Punta Flor. Descripción de los años 1940 a 1945 aproximadamente.



Fuente: Elaboración propia.

Referentes teóricos

Según la CEPAL (2001) "la vulnerabilidad demográfica se refiere a los riesgos, debilidades o desventajas que enfrentan comunidades, hogares y personas a raíz de la intervención de factores (tendencias, características, conductas) de origen demográfico" (pág.19), serían riesgos de carácter sociodemográfico; asimismo, Rodríguez (2000) indica que se trata de variables sociodemográficas que pueden actuar de forma negativa en el desarrollo personal y familiar; las consecuencias de las nuevas formas de la transición demográfica en curso serían un buen ejemplo en este sentido, por su relación con el envejecimiento, planificación familiar y caída de la fecundidad, cambio en el tipo, composición y papel de la familia, nuevo papel de la mujer en el proceso reproductivo, etcétera.

El presente trabajo se entiende que las variables sociodemográficas están incluidas en el concepto de vulnerabilidad social, ya que los grupos vulnerables son definidos en gran

parte por sus características sociodemográficas. Esto se pone de manifiesto en una definición más precisa de vulnerabilidad social, entendida por las condiciones (dimensiones sociales, económicas, culturales, políticas) del grupo social, previas a la ocurrencia del evento catastrófico, en tanto la capacidad diferenciada de hacerle frente y recuperarse [...] Este conjunto es heterogéneo. Forman parte de él grupos que no cuentan con las mismas condiciones (Barrenechea, Gentile, González, Natenzon y Ríos, 2002, pág. 1).

Una forma más resumida de visualizar estos elementos está en la "ecuación de vulnerabilidad" (CEPAL, 2002a). Aquí, la vulnerabilidad sería el resultado de sumar los riesgos; los mecanismos y recursos para enfrentarlos; y la capacidad para adaptarse a ellos de forma activa:

Vulnerabilidad = exposición a riesgos + incapacidad para enfrentarlos + inhabilidad para adaptarse activamente (CEPAL, 2002b: 3).

Por otro lado, la resiliencia es un tema estudiado en la actualidad por la importancia que tiene para la promoción del desarrollo (Salgado, 2005) y se ha definido como la capacidad de las personas para desarrollarse psicológicamente sanas y exitosas, a pesar de estar expuestas a situaciones adversas que amenazan su integridad (Rutter, 1993). De acuerdo con P.J. Mrazek y D. Mrazek (1987) existen 12 habilidades que distinguen a una persona resiliente y son las siguientes:

1. Respuesta rápida al peligro: es la habilidad para reconocer las situaciones que ponen al sujeto en riesgo.
2. Madurez precoz: desarrollo de la capacidad de hacerse cargo de sí mismo.
3. Desvinculación afectiva: se refiere a separar los sentimientos intensos sobre uno mismo.
4. Búsqueda de información: se refiere a la preocupación por aprender todo lo relacionado con el entorno.
5. Obtención y utilización de relaciones que ayuden a subsistir: es la capacidad para crear relaciones que beneficien a la persona en momentos críticos.
6. Anticipación proyectiva positiva: se refiere a la capacidad de imaginar un futuro mejor al presente.
7. Decisión de tomar riesgos: es la habilidad de asumir la responsabilidad propia cuando se toman decisiones incluso si la decisión tiene algún tipo de riesgo.
8. La convicción de ser amado: creer que se puede ser amado por los demás.
9. Idealización del rival: la persona se identifica con alguna característica de su oponente.
10. Reconstrucción cognitiva del dolor: es la habilidad para identificar los eventos negativos de la forma que sea más aceptable.
11. Altruismo: se refiere al placer de ayudar a otros.
12. Optimismo y esperanza: es la disposición de tomar positivamente las cosas que podrían ocurrir en el futuro.

Esta conceptualización permitió hacer la búsqueda de la percepción social ante desastres de los pobladores de la localidad Pesquería Punta Flor, puesto que a través de la

información cualitativa y cuantitativa se obtuvieron resultados que para conocer a lo que esta población considera como desastres; si se creen responsables o no de los cambios que han ocurrido en el ambiente; de cómo ha sido la participación de los gobiernos y de la población para la atención de los desastres y cómo consideran que sería su actuar ante la presencia de desastres futuros.

Lo anterior permite proponer una estrategia para el fortalecimiento de la resiliencia ante desastres en la localidad de Pesquería Punta Flor.

Metodología

Existe una ruptura entre paradigmas, los investigadores han formado grupos, programas de investigación en palabras de Lakatos, que juntan a comunidades que avalan y desapruaban la metodología a seguir para poder investigar, solo falta echar una mirada a la visión de la metodología propuesta por Mario Bunge, cuando plantea la ciencia en tres grandes divisiones: la formal, la parte ideográfica expresada por la lógica y las matemáticas; las ciencias naturales, encargadas de la realidad desde el empirismo y la observación directa como la química, la física, la ecología, la biología, la ingeniería, etcétera; las ciencias sociales o fácticas, que permean la interpretación de la subjetividad como la sociología, la antropología, la historia, etc. (Bunge, 2013).

Thomas Samuel Khuhn (1988), en el transcurso de su obra proyecta una historiografía desalentadora de la ciencia describiendo y descubriendo a la ciencia, no bajo la mira de un método para poder llegar a la realidad, como se plantea en cualquier curso de teoría del conocimiento, sino, como un proceso, hasta cierto punto, político, donde los investigadores forman grupos que determinan de manera social el sostener o desaparecer un paradigma; Imre Lakatos, nombraría a estos grupos: programas de investigación.

Lo anteriormente dicho se derrumba ante los problemas ambientales, la comunidad científica está enfrentando nuevas problemáticas que exigen la práctica interdisciplinaria y el trabajo colaborativo entre paradigmas, Enrique Leff (2011) comenta que “la crisis ambiental es una crisis de civilización producida por el desconocimiento del conocimiento. El conocimiento ya no representa la realidad” (pág. 59), los científicos han fallado y han demostrado que no se está atendiendo a la realidad del mundo, muestra de ello son las catástrofes producto de la evolución científica y tecnológica del ser humano y su falta de respuesta para redirigir el avance hacia tecnologías más amigables que no impacten en las generaciones futuras; el descubrimiento de la degradación de la capa de ozono, Exxon Valdez;¹ Union Carbide India Limited en Bhopal,² Chernobyl,³ etcétera, fueron acontecimientos, que entre otros muchos, exigieron una respuesta por parte de la ciencia, la epistemología salió de disertaciones interiores para atender un problema palpable, con todas sus variables y complejidades que exige ser atendido, antes de que sea demasiado tarde,

¹ Nombre de un barco que chocó con un arrecife derramando 41 millones de litros al mar matando a miles de animales y afectando a más de 32 mil familias pescadoras.

² Fuga de gas (isocianato de metilo) de una planta de UCIL (Union Carbide India Limited) en Bhopal que causo más de dos mil muertes y miles de heridos.

³ Considerado como uno de los acontecimientos radioactivos más peligrosos en el planeta y que sigue sin poder resolverse en su totalidad.

el desarrollo sustentable fue el primer constructo, producto de una respuesta ante la comunidad científica que todavía causa problemáticas severas entre investigadores, se debe dejar de pensar en cualitativo y cuantitativo, y se debe comenzar a pensar en soluciones, es por ello que la sustentabilidad abarca el lado social, económico y ecológico, la realidad no se puede fragmentar (Pierri, 2005; Lavell, 2011).

Por lo anteriormente dicho, la presente investigación trabajó bajo un enfoque mixto, es por ello que se retoma el libro de metodología de la investigación de Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista en sus diferentes reediciones,⁴ alguna edición reconoce el diseño mixto desde un dominante, ejemplo cuantitativo-cualitativo dominante o cualitativo-cuantitativo dominante, otra edición plantea el diseño incrustado en esta misma idea:

El diseño anidado concurrente colecta simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos. Pero su diferencia con el diseño de triangulación concurrente reside en que un método predominante guía el proyecto (pudiendo ser éste cuantitativo o cualitativo). El método que posee menor prioridad es anidado o insertado dentro del que se considera central. Tal incrustación puede significar que el método secundario responda a diferentes preguntas de investigación respecto al método primario. En términos de Creswell et al. (2008), ambas bases de datos nos pueden proporcionar distintas visiones del problema considerado. Por ejemplo, en un experimento “mixto” los datos cuantitativos pueden dar cuenta del efecto de los tratamientos, mientras que la evidencia cualitativa puede explorar las vivencias de los participantes durante los tratamientos. Asimismo, un enfoque puede ser enmarcado dentro del otro método.

Los datos recolectados por ambos métodos son comparados y/o mezclados en la fase de análisis. Este diseño suele proporcionar una visión más amplia del fenómeno estudiado que si usáramos un solo método. Por ejemplo, un estudio básicamente cualitativo puede enriquecerse con datos cuantitativos descriptivos de la muestra (Creswell, 2009). Asimismo, ciertos datos cualitativos pueden incorporarse para describir un aspecto del fenómeno que es muy difícil de cuantificar (Creswell et al., 2008). Una enorme ventaja de este modelo es que se recolectan simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos (en una fase) y el investigador posee una visión más completa y holística del problema de estudio, es decir, obtiene las fortalezas del análisis CUAN y CUAL. Adicionalmente, puede beneficiarse de perspectivas que provienen de diferentes tipos de datos dentro de la indagación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, 571-572).

Se proyecta una investigación anidada que maneja un modelo cualitativo dominante por la interpretación en torno a los procesos sociales que produce la resiliencia, factores que varían desde la gestión política a diferentes niveles y la construcción social de la resiliencia para lo cual se echará mano de la etnografía y sus instrumentos como la

⁴ Las primeras versiones no reconocían abiertamente el método cualitativo y poco a poco, con el pasar de las ediciones se ha trabajado sobre la investigación cualitativa, esto es importante porque se le da reconocimiento e impulsa la gestión de investigación cualitativa y mixta, incluso en su versión más actual (2016) se reconocen los diseños narrativos, antes no reconocidos en el mundo de la ciencia.

entrevista a informantes clave y la observación en el campo; como enfoque incrustado, como aportación cuantitativa está la encuesta y la construcción de graficas por medio de la estadística descriptiva, todo interpretado desde una triangulación metodológica de recolección de datos y recogida de información.

Desarrollo

Este trabajo de investigación, se desarrolló bajo el método de triangulación metodológica, donde se hizo el cruce de los resultados obtenidos mediante los diferentes instrumentos de investigación: encuesta, entrevista a profundidad y observación de campo.

La triangulación metodológica “es un medio para el análisis cruzado de la relevancia e importancia de los temas, o para analizar nuestros argumentos y opiniones desde diferentes ángulos para generar y reforzar pruebas en las que poder apoyar las afirmaciones más importantes” (Simons 2011, pág. 181). Shagoury y Miller (2000) definen la triangulación como el empleo de varias fuentes para dar justificación a las conclusiones obtenidas. Para Gómez (2006) la triangulación se refiere al análisis de un fenómeno a través de diferentes vías y es complementaria ya que mezcla diferentes facetas del fenómeno de estudio en una misma investigación, esta integración logra una perspectiva más profunda y completa de lo que se investiga. La triangulación permite realizar una investigación desde diferentes perspectivas para garantizar la calidad de la misma. Hamersley y Atkinson (1994) comentan sobre la triangulación:

El término triangulación se deriva de una analogía con la navegación y la orientación. Para alguien que quiere localizar su posición en el mapa, una sola señal únicamente le informará sobre cuál es su punto de localización a lo largo de una línea. Con dos señales, sin embargo, se podrá definir con exactitud cuál es la posición pues tramará dos puntos de referencia: estará en el punto donde se cruzan las dos líneas. En la investigación social, si uno confía en una sola versión de los hechos existe el peligro que un error que no haya sido detectado en el proceso de recogida de información tenga como consecuencia un análisis incorrecto... en la práctica demanda mucho tiempo, pero, además de proporcionar una comprobación de la validez, también permite profundizar más en la descripción de los significados existentes del lugar (pág. 71-72).

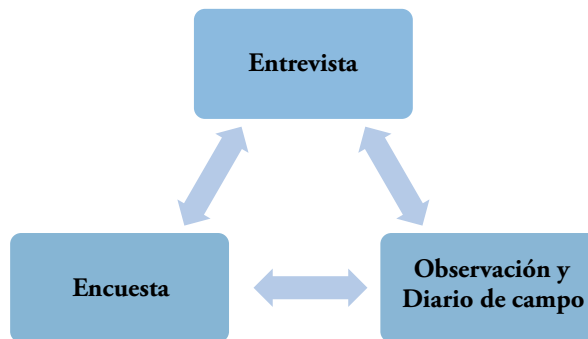
De acuerdo a Aguilar y Barroso (2015) existen diferentes tipos de triangulación:

- **De recogida de datos:** se refiere a la utilización de diferentes fuentes y estrategias de información para la recolección de datos, esta triangulación permite contrastar la información obtenida, puede ser; *a) temporal*, los datos son recogidos en diferentes fechas para verificar si los resultados son constantes; *b) espacial*, los datos son recogidos en diferentes lugares para comprobar coincidencias; *c) personal*, los datos se recogen en diferente muestra de sujetos (Aguilar y Barroso, 2015).

- **De investigadores:** utiliza varios observadores en el área de investigación, para incrementar la calidad y la validez de los datos ya que cuenta con distintas perspectivas de un mismo objeto de estudio (Aguilar y Barroso, 2015).
- **Teórica:** emplea distintas teorías para tener una interpretación más completa y dar respuesta al objeto de estudio, pudiendo ser estas teorías opuestas. Este tipo de triangulación es poco utilizada ya que en la mayoría de los casos se pone en cuestionamiento a las distintas epistemologías (Aguilar y Barroso, 2015).
- **Metodológica:** hace referencia a la aplicación de diferentes métodos en una misma investigación para recolectar información contrastando y analizando los resultados, coincidencias y diferencias. Es posible distinguir entre: a) La triangulación intramétodo: El investigador utiliza un único método o estrategia de investigación que emplea de forma reiterada en diferentes momentos temporales, aunque utiliza distintas técnicas de recogida y de análisis de datos. Su objetivo es comprobar la validez y fiabilidad de la información que se ha obtenido en un principio; b) La triangulación entre métodos: Consiste en la combinación de métodos cualitativos o cuantitativos de investigación para medir una misma unidad de análisis, cruzar datos y observar si se llega a las mismas conclusiones. Estos métodos son complementarios y combinarlos permite utilizar los puntos fuertes y atenuar las limitaciones de cada uno de ellos, c) Triangulación múltiple: Combina dos o más tipos de triangulación, puede ser la triangulación metodológica, teórica, de recogida de datos y de observadores, emplea más de un nivel de análisis (Aguilar y Barroso, 2015).

La presente investigación se realizó bajo una triangulación metodológica múltiple de recogida de datos por utilizar dos instrumentos emanados de la etnografía: la observación y el diario de campo en la visita a la comunidad Pesquería Punta Flora, Arriaga, Chiapas, la entrevista en profundidad a actores clave dentro de la pesquería y la encuesta (Ver figura 3).

Figura 3. Ciclo metodológico de triangulación de recogida de datos



Fuente: Elaboración propia.

La observación y el diario de campo

Definiendo de manera general, “la observación es formativa y constituye el único medio que se utiliza siempre en todo estudio cualitativo... se necesita ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones, así como como flexible para cambiar de centro de atención, si es necesario” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La observación consiste en una técnica para la recolección de datos sobre las conductas no verbales y la observación participante va más allá de una simple observación, esta implica un investigador inmerso de manera directa de tal modo que pueda intervenir en la vida del grupo. Entonces por observación participante se entiende que el observador participa de manera activa dentro del grupo al que desea estudiar; se identifica con él, de tal manera que sea aceptado y considerado uno más de sus miembros; la observación participante conlleva a la integración del investigador en una serie de actividades durante el tiempo que estará observando a los sujetos, en su vida cotidiana y participar en sus actividades para facilitar una mejor comprensión (Campoy y Gómez, 2009).

Hernández, Fernández y Baptista (2006) comentan que “la observación cualitativa no es mera contemplación (sentarse a ver el mundo y tomar notas) nada de eso, implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (pág. 587).

Ander-Egg (1995) clasifica al observador: según los medios utilizados, observación no estructurada, observación estructurada; según el papel o modo de participación del observador; según el número de observadores, observador individual, observación en equipo; según el lugar donde se realiza, observación efectuada en la vida real (trabajo de campo), observación efectuada en laboratorio.

El equipo de docentes de la Escuela de Trabajo Social de Costa Rica (1987) consideran que la construcción del diario de campo debe contener las tareas planeadas y ejecutadas, los hallazgos más importantes en relación con los objetivos de investigación propuestos, la dinámica del trabajo de campo (desarrollo de la estrategia metodológica planeada) y el impacto que la experiencia tiene en el investigador.

Entrevistas abiertas / en profundidad

La entrevista vista como una técnica de investigación social se basa en un diálogo entre dos personas o más para tratar sobre determinada problemática previamente estructurada por el investigador. “Las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar en su totalidad o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad” (Hernández, Fernández y Baptista 2014), caso de la presente tesis.

Siguiendo a Ander-Egg (1995), la entrevista puede ser: estructurada o formal, de forma muy esquemática y estructurada, aplicada a manera de interrogatorio y donde no necesariamente se debe transcribir de forma textual, sino, escribir en código la intención de cada reactivo; entrevista no estructurada, se construye bajo preguntas abiertas y en formato de charla, el entrevistado tienen la libertad de desviarse y volver al tema de manera libre o

profundizar en puntos que le parezcan relevantes; entrevista focalizada (*focus interview*), construida por Merton, Fiske y Kendall en 1956, basada en tópicos previamente establecidos por el investigador que trata de no salirse de las categorías para la obtención de la información que desea; entrevista clínica (*clinical interview*), parecida a la entrevista focalizada pero con tópicos relacionados a las motivaciones o sentimientos del entrevistado sobre cierto evento y la entrevista no dirigida (*non-directive interview*), mejor conocida como entrevista en profundidad, el entrevistado puede expresar sentimientos y opiniones de forma libre y el entrevistador no corta ideas o focaliza, trata de crear ambientes propicios para obtener los datos requeridos y pueden surgir datos no contemplados previamente que enriquezcan la investigación o alteren la problematización de los objetivos planteados.

Cuando se trata de investigaciones encomendadas a la construcción de resiliencia o temas referentes a sustentabilidad o gestión de riesgos (a nivel de nación, región, provincia o municipio), se hace insoslayable la necesidad de hablar con responsables de todos los niveles e instancias, pero más importante aún, hablar con los pobladores que son propensos y han sufrido catástrofes, que el investigador o grupo de investigación pretenda realizar, es por ello que se realizaron entrevistas en profundidad a distintos informantes clave de Pesquería Punta Flor, en Arriaga Chiapas.

Siguiendo las indicaciones de Taylor y Bogdan (s.f.) para realizar una entrevista en profundidad, se utilizó la entrevista de segundo orden que tiene la encomienda de captar acontecimientos y actividades de forma profunda que el investigador no puede observar de forma directa, estos se dividieron en cinco encuentros con cada informante para sesiones grabadas de dos horas por vez con preguntas potenciadoras abiertas y una lista previa de categorías prediseñadas. Al momento de la transcripción de cada entrevista se construyeron nuevas categorías que fueron profundizadas en segundos momentos y se manejaron controles cruzados con las entrevistas paralelas para verificación de datos vertidas en un fichero.

Encuesta

El desarrollo de esta investigación se hizo bajo el análisis cualitativo en dominante con el apoyo de la observación científica retrospectiva y analítica que brinda la estadística por parte del paradigma cuantitativo, además del apoyo de la triangulación metodológica.

Describiendo los componentes de este trabajo de investigación como:

Universo: El universo para el desarrollo de esta investigación es la población de Puntaflor, Arriaga, Chiapas, es de 272 viviendas (población total de 931 personas) (INEGI, 2010). Por ser una investigación con variable principal de tipo cualitativo, se calculó a través de la fórmula:

$$N = \frac{NZ^2(pq)}{d^2(N-1) + Z^2(pq)}$$

Donde:

- N = tamaño de la población
- d = nivel de precisión absoluta. Referido a la amplitud del intervalo de confianza deseado en la determinación del valor promedio de la variable en estudio.

- Z = valor de Z crítico, calculado en las tablas del área de la curva normal. Llamado también nivel de confianza.
- p = proporción aproximada del fenómeno en estudio en la población de referencia
- q = proporción de la población de referencia que no presenta el fenómeno en estudio ($1 - p$). (La suma de la p y la q siempre debe dar 1).

Aplicando la fórmula anterior, del universo de viviendas (272), se tomará la muestra de 157 viviendas, aplicando un margen de error del 5% con un nivel de confianza del 95% y una heterogeneidad del 50%, lo que permite que el 95% de las veces el dato que se requiere medir estará en el intervalo $\pm 5\%$ respecto al dato que se observa en la encuesta.

Tratamiento y análisis de datos

Toda investigación cualitativa debe ser meticulosa en el rigor del análisis y procesamiento de datos, de esto dependerá la científicidad de la investigación. Hernández, Fernández y Baptista (2014) proponen cinco cualidades para obtener este rigor académico: la dependencia, consiste en que exista literatura (investigaciones del área) que coincidan o caminen de manera paralela a la investigación propuesta; la credibilidad, llamada también máxima validez, se compone de la comprensión total del investigador del significado de las experiencias de los participantes y la vinculación de esto al planteamiento del problema; la transferencia (aplicabilidad en los resultados), que sea aplicable y tenga la cualidad de aplicarse a otros contextos; confirmación o confiabilidad, demostrar al lector que se han minimizado los sesgos teóricos y metodológicos en la mayor medida posible. El análisis consiste en resumir y comparar las observaciones recogidas en el campo por medio de los instrumentos antes descritos, para una vez, catalogadas y realizado el cruce de datos, se proceda a la interpretación, que consiste en la búsqueda de significados entre las clasificaciones de datos.

En un primer momento se compilaron las entrevistas en profundidad y las anotaciones del diario de campo, de forma transcrita en hojas tamaño oficio divididas con un espacio en blanco para escribir, a mano, con borrones y tachaduras, como se denomina, un documento vivo, comentarios que surgieron en la entrevista y la lectura de los relatos por las impresiones del investigador para su registro en el fichero.

En un segundo momento se detectaron para su análisis, la formación de conceptos, entiendo esto como “símbolos culturales, a veces los formula el investigador donde diversos segmentos de datos o de problemas parecen presentar ciertas propiedades estructurales en común; tipologías, conceptos y principios reflejados en el cruce de fuentes y categorías previas diseñadas por el investigador en base al planteamiento del problema y pos-entrevista o registro narrativo como categorías emergentes, todo clasificado, transcrito y ordenado en un fichero.

Se vaciarán los resultados del instrumento (encuesta) en una tabla de *Excel* con la finalidad de generar gráficas descriptivas que se exhibirán en el tópico de tratamiento y análisis de datos y cada gráfica vendrá acompañada con una descripción y explicación individual, posteriormente se cruzaran los resultados cuantitativos para aportar a los

resultados cualitativos productos de las entrevistas y la observación y se construirá una reflexión final.

Resultados

Mediante la aplicación de los diferentes instrumentos de investigación, para el caso específico de la aplicación de la entrevista no estructurada / en profundidad que se realizó a diferentes informantes clave de la localidad, Arturo de los Santos Hernández⁵ de 68 años de edad y los mismos de radicar en la localidad (Ver figura 4), además de ser tercera generación en línea directa con uno de los fundadores del lugar, mencionó que de acuerdo a los relatos de sus antepasados sobre el origen de los fundadores de la localidad Pesquería Punta Flor, han sido en su mayoría chiapanecos y en una minoría oaxaqueños, entro los que se menciona a Miguel de los Santos Chimaco, José López, Antonio Díaz, Cándido López, Aníbal Rincón y Leopoldo Rincón.

Figura 4. Entrevista al informante clave: Sr. Arturo de los Santos Hernández



Fuente: Elaboración propia.

Es importante resaltar que antes del asentamiento de estos fundadores, existen antecedentes de asentamientos de culturas prehispánicas como la Olmeca, resultado de las charlas informales y el vagabundeo por la comunidad y sus alrededores se descubrió que en un lugar cercano a la Pesquería Punta Flor llamado Bella Vista, se han encontrado piezas arqueológicas trabajadas en barro, piedra y de otros tipos. Según Lee (2009):

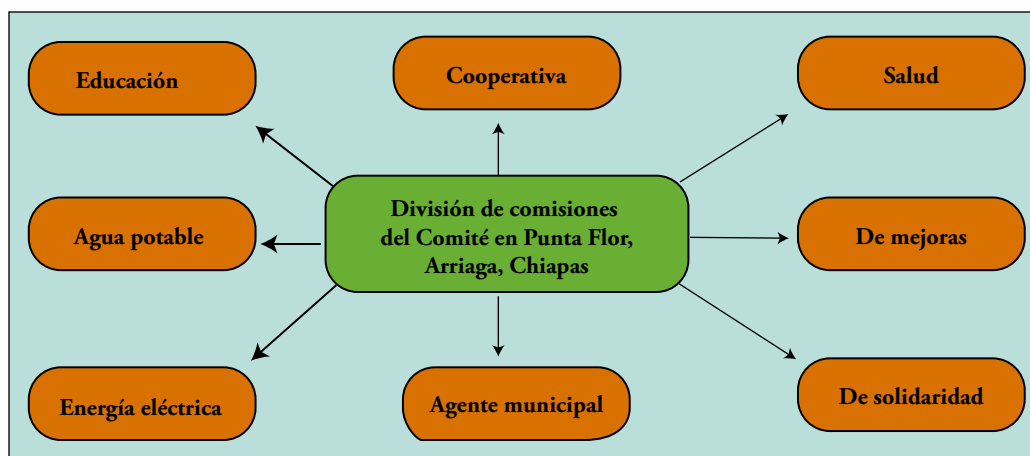
⁵ Todos los informantes de la Pesquería Punta Flor dieron autorización para la reproducción total o parcial con fines académicos de la entrevista. Permisos y archivo a disposición.

Uno de los hitos de la civilización olmeca es el comercio a larga distancia. Materiales como ámbar, jade, limanita, magnetita y obsidiana fueron procurados en lejanas áreas, a veces a miles de kilómetros y traídos a través de largas rutas de comercio al área nuclear de la civilización olmeca. Estos productos están elaborados para bienes de lujo para los gobernantes y elites de la sociedad o están enterrados en ofrendas masivas en las estructuras y plazas de los centros rectores de esta civilización. Se puede concebir estas ofrendas como depósitos de riqueza para la adquisición de prestigio del gobernante máximo (p. 73).

Por ser Pesquería Punta Flor y sus alrededores una zona de recursos de pesca y tener agua en abundancia, se presume como un lugar antiguo de comercio que se fundamenta en el hallazgo de estas piezas; también por el hecho de pertenecer a una cultura prehispánica Olmeca, coinciden los arqueólogos, en que es muy probable, por el idioma, que fueran zoques (Lee, 2009). En la aplicación de las entrevistas a los informantes el C. Julio César Aguilar Santiago, Francisco Farrera Aguilar y Tomasa Farrera Aguilar, todos originarios de la localidad, estos hacen referencia a la organización armónica para la solución de diversos problemas, entre ellos relacionados a la resiliencia.

Respecto a la organización familiar, en su mayoría, la familia se compone de un jefe de familia que puede ser el padre o madre e hijos; este tipo se observa en el 90% de las familias. El resto lo conforman familias de tipo rural extensa la cual se compone de la familia nuclear más los que juegan el papel de abuelo, sobrino, nuera y yerno en algunos casos. Además se observa el tipo patriarcado ya que es el padre en la mayor parte de las familias los que toman las decisiones que competen al bienestar de los demás integrantes. Dicho lo anterior, en este aspecto se observa que las costumbres de la comunidad arrojan poco desarrollo en el trabajo de derechos de equidad y de la mujer, a pesar de los esfuerzos que se han realizado de manera coordinada entre Estado y Federación en el país. La función o el *rol* social de la mujer están destinados a las labores de la casa y no se observa que dentro de los diversos comités de Pesquería Punta Flor participe de manera activa ni la minoría de éstas. Respecto a la organización social y política, en la comunidad se tienen integrada una Asamblea General en donde los integrantes son los representantes de las familias, uno por cada una de ellas, ahí se reúnen una vez por mes para expresar problemáticas y búsqueda de soluciones, en estos espacios se busca de manera colectiva la toma de decisiones más importantes que afecten el bienestar de la comunidad. Además, los integrantes de cada comité formado, realizan un avance o informe de sus actividades mensuales, dichos comités son los siguientes (figura 5).

Figura 5. Organización del Comité de Pesquería Punta Flor, Arriaga, Chiapas.



Fuente: Elaboración propia.

La Comisión de Salud, es la encargada de realizar y laborar en conjunto con el equipo de salud de la Unidad Médico Rural de la localidad; la Comisión de mejoras, se encarga de realizar labores de mejoramiento del saneamiento general como tapar pozas, atender el alumbrado público, administrar la ayuda otorgada por el municipio o alguna dependencia; por su parte, la Comisión de Solidaridad, es la encargada de buscar ayuda para la gente más necesitada o de escasos recursos económicos; la Comisión de Educación, está formada por padres de familia que representan a la sociedad de las respectivas escuelas de diferentes niveles localizadas en la comunidad; por su parte, la Comisión de Agua Potable, se encarga de que la bomba comunal funcione adecuadamente y que cada familia puntualmente cubra los gastos que ésta genera. Así mismo, la Comisión de Energía Eléctrica, sirve de apoyo a la Comisión Federal de Electricidad en estar al tanto de las personas que no cubren a tiempo el monto de los recibos por el consumo de energía eléctrica; la Comisión de Cooperativa Punta Tizón, es la encargada de administrar todo lo referente a los productos que se obtienen del mar, y los habitantes de Pesquería Punta Flor que venden sus productos marinos a través de esta Cooperativa, se les da una cuota fijada de acuerdo a la cantidad de producto obtenido. Es importante hacer la precisión que, al Agente Municipal, se elige por decisión tomada por los representantes de la Asamblea General de Pesquería Punta Flor y a la fecha, en esta Asamblea acuden únicamente hombres, por lo que si existen mujeres que sean consideradas como jefas de familia se les rechaza rotundamente.

Cambios a partir de los desastres en la comunidad

En entrevista con el informante clave: C. Sandalio Valladares Ruiz de 72 años de edad y 50 de residencia en la localidad, refiere que con los desastres naturales que se han originado a través de los años, ha provocado cambios significativos en el entorno natural, sobre todo

hacer remembranza a la llegada del Huracán Bárbara en el año 2013, puesto que antes de su manifestación, los recursos tanto terrestres como marítimos eran en abundancia, tanto así que hubieron muchas ocasiones que unas pocas horas eran necesarias para llenar las tarrayas en un solo lance. Caso contrario que desde esa fecha para acá han notado la ausencia de camarones y otras especies endémicas de los manglares, esto debido a que el huracán azotó con una fuerza envolvente a los manglares, dejando algunos removidos de sus raíces y algunos presentan aspecto de haber sido quemados desde las raíces por el color cenizo que tienen.

Entre los cambios que ha tenido la población desde el tiempo de su fundación, es que la distribución de las casas no es igual, ahora al lado del mar muerto se encuentran alrededor de 22 palapas para el servicio al público, cuando en los años 1940-1945 estaban las casas de los primeros pobladores, ahora esa es la parte considerada como más susceptible a daños por el mar, ya que la planicie ya no es alta, sino más bien quedo muy al nivel del mar, por ende la vegetación ha cambiado también, lo que antes eran vegetaciones de mangles, botoncillo guanacastle, entre otros, hoy es una playa extensa y sin actividad biótica, más que el tránsito constante de perros, así como también los manglares de antaño se encuentran en deterioro, casi en la desaparición.

Otro cambio significativo ha sido también el crecimiento demográfico ya que actualmente existe una población de aproximadamente de mil habitantes de diferentes grupos etarios y al no obtener los recursos marinos con tanta abundancia como en años pasados, se ha obligado a los lugareños a ocuparse en otras actividades económicas como el comercio, el subempleo en la ciudad de Arriaga – por la cercanía – y a actividades agropecuarias.

Se pudo observar que en partes de la comunidad existe exceso de basura, principalmente la parte de las palapas que están ubicadas al lado del mar muerto, lo que genera contaminación y problemas de salud, siendo también la marca de la presencia del hombre (Ver figura 6).

Las grandes áreas de pastizales, ahora son ocupadas para la crianza de ganado bovino y ovino, situación que impacta en un nivel alto al cambio del paisaje. Mencionan los lugareños que hasta ha habido cambios en las temporadas de lluvia, en los vientos, ya que ahora se presentan con más intensidad e indistintamente de norte y sur, lo que antes solo contaban con la presencia de los vientos del norte del Istmo de Tehuantepec, llamados “tehuantepecanos” o “tehuanos”, resultantes de una combinación de condiciones meteorológicas de gran escala y de características topográficas locales, así también hay presencia de marea roja y el fenómeno de “El Niño”. Al tener cambios en las actividades económicas se ha generado el crecimiento de personas dedicadas a las actividades pecuarias, lo que ocasiona deterioro en el ambiente, existencia de mayores niveles de contaminación y deforestación para actividades agropecuarias. Otros cambios al ambiente han sido causados por los incendios, la erosión de los suelos por su alto nivel de salinidad.

Con la gestión y realización de la construcción de caminos y carreteras que facilitan el acceso a diferentes lugares de donde obtienen insumos para sus actividades cotidianas y necesidades básicas como la alimentación, vestido, medicamento, entre otros, ha sido también otro factor importante de cambio en el ambiente.

Dentro de los cambios en el medio ambiente en la comunidad, se detecta de manera repetida la presencia de fenómenos hidrometeorológicos. Entre ellos se mencionan las crecidas del río Lagartero, las subidas del mar muerto, los huracanes (recordando los huracanes Gilberto, Stan, Herminia y Bárbara).

Figura 6. Contaminación producto del turismo en Pesquería Punta Flor, Arriaga, Chiapas



Fuente: Elaboración propia.

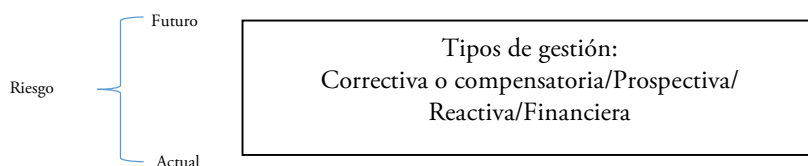
La resiliencia desde la gestión local del riesgo en pesquería Punta Flor: ¿mito o realidad?

El problema central de la Gestión de Riesgos Local como un factor eje en la construcción de resiliencia, sobre todo en países en vía de desarrollo, son las periferias,⁶ por lo general, no está contempladas y no cuentan con actores sociales que gestionen debido a que son lugares de olvido y que carecen de representación; si no se impide la gestión nacional, también se vuelve impensable las posibilidades de gestión de fondos internacionales para la prevención, mitigación y construcción de resiliencia institucional.

Siguiendo a Orozco y Guevara (2012) la cultura como factor de riesgo, la relación del hombre con el ambiente, es a partir de la cultura que los individuos y colectividades aceptan el riesgo y definen un tipo de particularidad frente a amenazas; si la resiliencia se entiende como el aumento de la capacidad de los sectores, territorio y sistemas sociales y ambientales expuestos al riesgo de desastre, para resistir el impacto y alcanzar un nivel

⁹ Las periferias se expresan en la ciudad en los cinturones de miseria, la ciudades basura, lo indigentes como una sector social olvidado, vulnerable y poco resiliente, que también tiene su expresión en la zona rural que se encuentra lejos de los municipios, ciudades o capitales, presa de un sistema de gobierno centralizado que olvida la atención de estas comunidades. Contar la corrupción que impide que las actividades de gestión lleguen a impactar en estas zonas, por el desvío de fondos y la corrupción.

aceptable en su funcionamiento y su estructura mediante ajustes y auto organización, se pueden entender divisar, atendiendo al Informe de Reducción de Riesgo de Desastre del PNUD cuatro posibilidades después de una catástrofe en el desarrollo posterior: positivo - positivo, “el desarrollo reduce el riesgo de desastres mediante el acceso a los bienes y servicios indispensables para el sustento de la calidad de vida y facilita la adaptación de las personas a los cambios del entorno, disminuyendo la propensión a la vulnerabilidad” (pág. 29); positivo – negativo, “el desarrollo provoca riesgos de desastres mediante las prácticas de desarrollo no sostenible, aunando el deterioro del medio ambiente por parte de la actividad humana, el aislamiento social y la exclusión política de ciertas comunidades” (pág. 29); negativa – positiva, “los desastres pueden proporcionar oportunidades de desarrollo dado que en ocasiones, la reconstrucción después de un desastre, puede otorgar oportunidades para iniciar programas y planes de desarrollo como construcción de viviendas, inversión extranjera, entre otros (pág. 29); negativa – negativa, los desastres limitan el desarrollo, ocasionan la pérdida de la capacidad productiva, aumentan las tasas de mortalidad, inciden en la destrucción de la infraestructura sanitaria o educativa, limitan el acceso al mercado de bienes y materiales, daño a la infraestructura de transporte, comunicaciones o energía detienen y/o agravan los procesos de desarrollo (pág. 29). Así la gestión del riesgo comunitario que puede incrementar la resiliencia se plantea como:



Lo anteriormente escrito, en contraste con las actuaciones de los comités en la comunidad demuestran que realmente no se está cumpliendo con un desarrollo posterior: negativo–positivo, y que no se demuestra más resiliencia positiva posterior para afrontar un próxima catástrofe, sino, que se lidia con las consecuencia de la catástrofe anterior sin poder recuperarse de manera significativa hasta la aparición de la siguiente catástrofe, teniendo solo construcción de resiliencia en alerta temprana y organización comunitaria.

La conceptualización, información de qué hacer en caso de y la construcción social del riesgo deben partir desde el área organizativa de la comunidad, se puede entender que el comité es un avance significativo y que este permite sensibilizar a la población, una formación adecuada en cualquier aspecto que represente una problemática social futura puede ahorrar mucho dinero (política de prevención) y esfuerzo, pero se necesita gestión pública para recursos de infraestructura, la gestión local necesita de todos los niveles (municipal, estatal, federal e internacional), pero en este punto existe un nudo que no se ha podido superar.

Las catástrofes se convierten en factores que enriquecen más a las clases oligárquicas que trabajan bajo una perspectiva negativa–negativa y no negativa–positiva, debido a que no aprovechan la oportunidad del desastre para utilizar el desarrollo sustentable y construir una infraestructura más resiliente; la falta de una educación en materia para las localidades

a cambio del costumbrismo electorero del “ogro filantrópico”⁷ que resuelve todo; el riesgo se debe de construir en el imaginario colectivo de cada comunidad, municipio o localía.

La pobreza y la cotidianidad son factores en contra que parecen no encontrar solución aunado a la corrupción, es realmente “de terror” ver cómo se construyen indicadores, incluso avalados por académicos, donde los datos son manejados de manera irresponsable y poco ética por enfoques cuantitativos para obtener información y justificación para conseguir más recurso y demostrar, bajo la bandera de una ciencia espuria, informes positivos. Estas problemáticas se tienen que afrontar desde la organización de los comités, pero entender el contexto local y empatarlo al contexto del aparato gubernamental es algo complicado desde cómo se entienden los tiempos y la gestión (Ver figura 7). Si un proyecto desde la gestión general de riesgos de desastres se visualiza desde la construcción de una programación, la identificación, la instrucción, la financiación, la ejecución y la evaluación; el comité está lejos del entendimiento de esta metodología, pues al paso del Huracán Bárbara aún no existe proyectos de gestión para recuperarse y aumentar la resiliencia.

Figura 7. Cambios en el paisaje con el paso del Huracán Bárbara 2013



Fuente: Elaboración propia

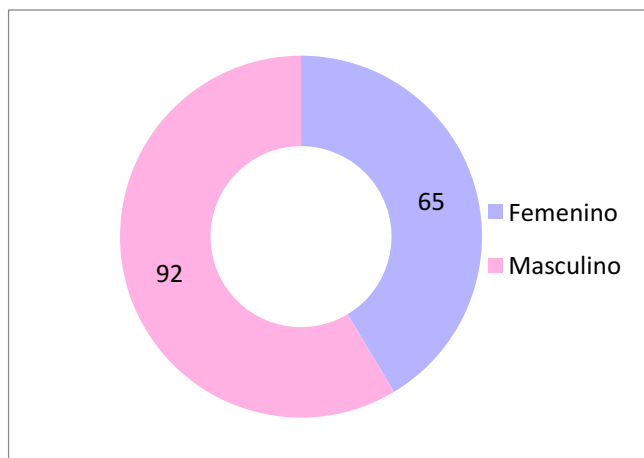
Modelo mixto, aportación cuantitativa como modelo incrustado. Resultados de recogida de datos (encuesta)

Se realizó la aplicación de un cuestionario estratificado en tres rubros principales: identificación del hogar, percepción sobre vulnerabilidad ante desastres y protección civil a 157 habitantes de la Localidad de Pesquería Punta Flor, de los cuáles oscilan entre los 16 y 98 años, con una frecuencia de 36, 33 y 42 años de edad, respectivamente; teniendo como residencia de 3 a 98 años, siendo la frecuencia mayor de 36 y 30 años, respectivamente. Por

⁷ Concepto extraído del libro *El país de uno* de Denise Dresser para referirse a las malas costumbres del sistema político mexicano de crear instituciones que pretenden solucionar las problemáticas sociales por medio de dinero y prestaciones creando ciudadanos aletargados y poco participativos.

sexo de los entrevistados se tuvo mayor participación del sexo masculino con 92 encuestados y 65 del sexo femenino (Ver figura 9).

Figura 9. Sexo de los encuestados de la localidad Pesquería Punta Flor



Fuente: Elaboración propia.

Se presentó la pregunta y el gráfico o tabla (todo realizado como producto del trabajo de campo en el año 2016) de cada reactivo del aparato metodológico para su posterior análisis:

Tabla 2. ¿Qué entiende por desastre?

Algo malo, acaba todo, daños, destrucción	109
Fenómeno que destruye árboles y viviendas	8
Contingencia, algo que se sale de control	1
Afectaciones en la vida	1
Fenómenos de la naturaleza (huracán, inundaciones, lluvia, temporal, derrumbes y vientos)	17
Comunidad incomunicada	1
Pérdidas	7
No sabe	11
Algo anormal y difícil para la comunidad	1
No contestó	1
	157

Fuente: Elaboración propia.

Un desastre se considera, en términos generales, como un conjunto de daños y pérdidas (humanas, de fuentes de sustento, hábitat físico, infraestructura, actividad económica, medio ambiente) que ocurren a consecuencia del impacto de un peligro amenaza sobre una unidad social con determinadas condiciones de vulnerabilidad (ISDR, 2009). Siguiendo la tabla 2, la percepción en mayoría de la población de Pesquería Punta Flor, entiende por desastre algo malo que sucede en la comunidad y causa daños y destrucción, si embargo, no relacionan el término desastre con el evento producto de los malos manejos de los recursos y la contaminación, como lo marcan los manuales y tratados de Gestión Integral de Riesgos, Desarrollo Sustentable o Cambio Climático. Aunque la tabla 2 marca en mayoría poblacional a los fenómenos naturales, más específicamente huracanes y vientos, la población no detecta el desastre y la construcción de resiliencia o ser menos vulnerable al dejar de contaminar el ambiente y/o realizar acciones que prevención ante el desastre.

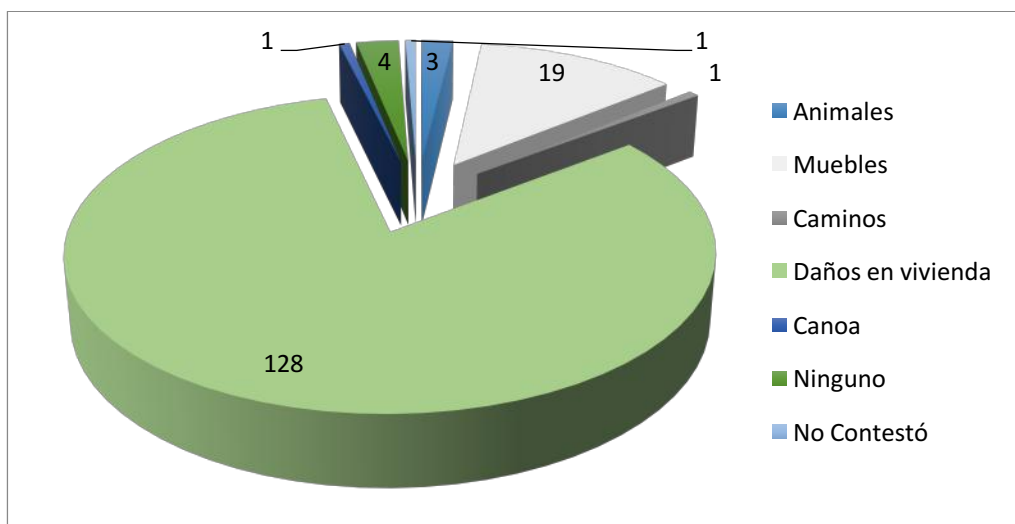
Tabla 3. ¿Cuál es el origen de los desastres?

Nosotros mismos los causamos	3
Por las lluvias	16
Cambios en la naturaleza	59
Cumplimientos bíblicos / Dios los manda	3
Contaminación (capa de ozono y quema de basura)	3
Mal tiempo	8
Son fenómenos naturales (huracanes y vientos)	41
Afectaciones en la comunidad y las personas	1
Calentamiento global	5
Por incendios	1
Accidentes	1
No sabe	10
No contestó	2
Cambio climático	2
Falta de consciencia / No cuidar el ambiente	2
	157

Fuente: Elaboración propia.

En la misma tabla 3 se expresan ciertos *ítems* o subcategorías que se reflejan en la presente tabla: cambios en la naturaleza (59 personas), fenómenos naturales (huracanes y vientos) (41 personas), por incendios (1 persona), mal tiempo (8 personas), por lluvias (16 personas); estos reflejan una idea de cotidianidad de los eventos relacionados a los desastres ajeno consecuencias provocadas por el comportamiento y desarrollo humano. Son en minoría y de reflejo estadístico con poca significancia las respuestas en medida comprender el evento como secuencia de una acción humana como los *ítems* de cambio climático, calentamiento global, contaminación (capa de ozono o quema de basura) o nosotros mismos lo provocamos.

Figura 10. ¿Cuáles fueron las pérdidas en el desastre Huracán Bárbara (2013)?



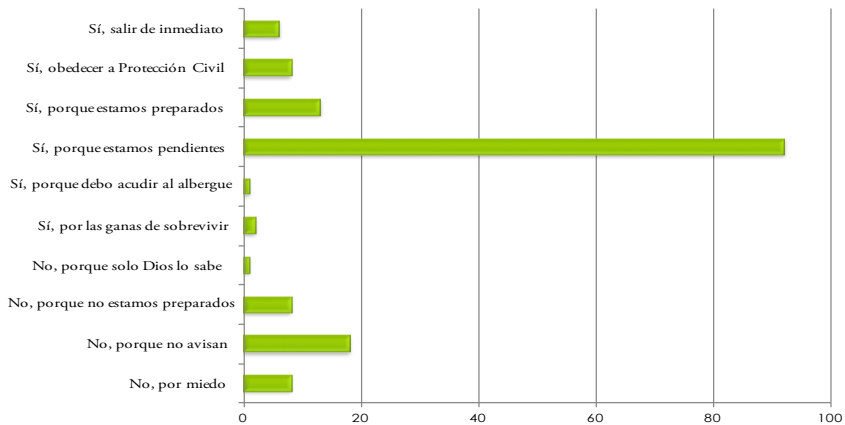
Fuente: Elaboración propia.

El huracán Bárbara fue consecuencia de que se declararan en desastre⁸ 12 municipios de Chiapas, “De los 1,889.5 millones de pesos en los que se estimó el impacto de Bárbara, 89.6% se registró como daños, es decir, afectaciones en acervos físicos, y 10.4% como pérdidas relacionadas con el fenómeno por menor producción de bienes y servicios, principalmente” (CEAPRED, 2013, pág. 20).

Se determina en la figura 10, la percepción como la pérdida más representativa del encuestado, en el hecho real, las pérdidas abarcan todos los posibles *ítems* de respuesta. Bajo esta aclaración se determina que los daños más sensibles en la mayoría de los habitantes de la comunidad Pesquería Punta Flor, derivan en los daños a vivienda y en un porcentaje de menos del 20% la respuesta en segunda posición es la preocupación por la pérdida de los caminos que permiten el comercio y son una variable importante para la sobrevivencia económica de los pobladores del lugar.

⁸ El único municipio declarado en desastre a consecuencia del huracán con muy alta marginación fue La Concordia, tres fueron de alta marginación y los restantes de marginación media (CENAPRED, 2013).

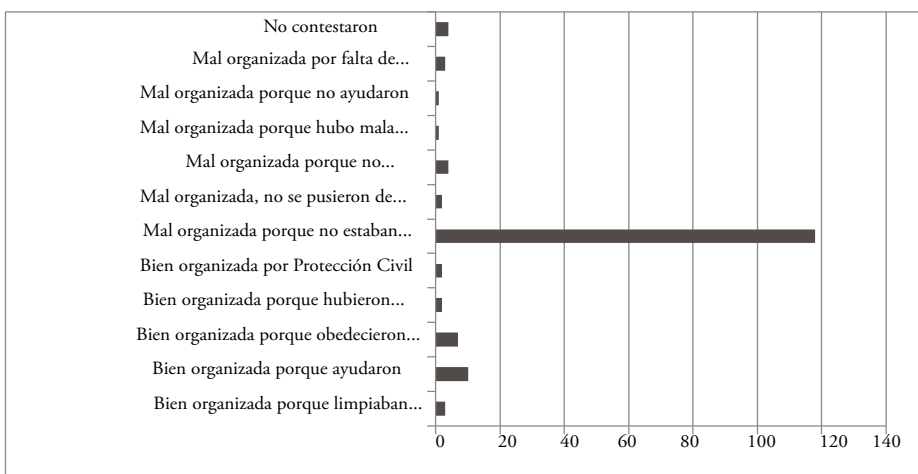
Figura 11. La experiencia que tuvo con los desastres pasados, ¿le ayuda para saber qué hacer en el próximo desastre?



Fuente: Elaboración propia.

La Cruz Roja, Media Luna Roja, Protección Civil, entre otros, realizan acciones humanitarias en forma sistemática antes que se produzca un desastre o una emergencia utilizando la investigación científica en relación al corto, mediano y largo plazo. Se tiene la idea de promover la acción como prioridad y no pensar solo en acciones después de un desastre. Los resultados expresados en la figura 11 no reflejan confianza y/o cultura de alerta temprana, tampoco confianza o una representación social clara de las instituciones como una respuesta a dónde acudir y seguir ante un desastre. La respuesta al *ítem* de acudir a protección civil es poco representativa.

Figura 12. ¿Cómo fue la respuesta de la población ante el último desastre?



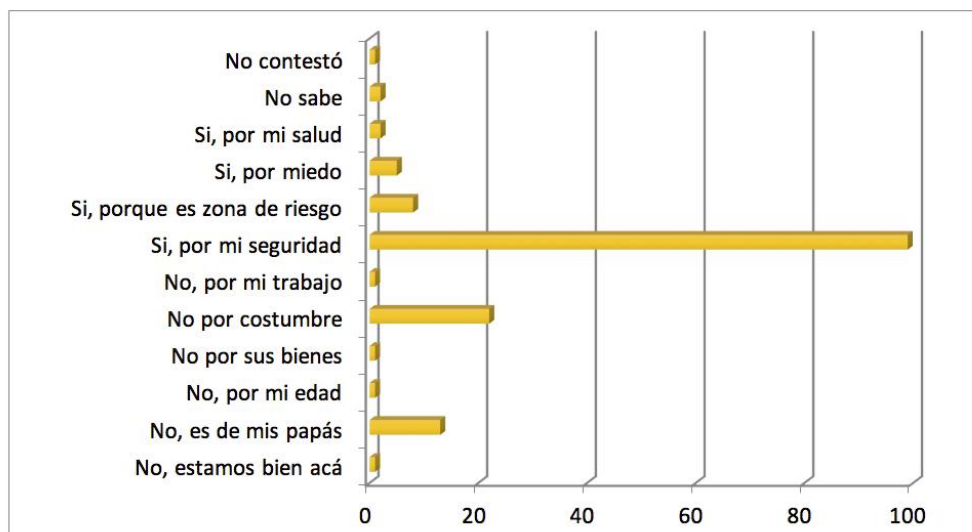
Fuente: Elaboración propia.

La figura 12, refleja una perspectiva con muchas aristas para la interpretación haciendo el cruce de datos documental, para ello se transcribe el documento de Impacto Socioeconómico de los Principales Desastres Ocurridos en la República Mexicana en 2013 emitido por la CENAPRED (2013) que informa de en forma contraria a la percepción de la población de Pesquería Punta Flor:

Ante el inminente impacto del huracán Bárbara en territorio chiapaneco, las diferentes instancias federales y estatales monitorearon durante las 24 horas la evolución del fenómeno, mientras que el Instituto de Protección Civil del Estado (IEPC) emitió alertamientos diarios con base en el Sistema de Alerta Temprana de Ciclones Tropicales (siat-ct). Con el fin de evitar la pérdida de vidas humanas, la Secretaría de Marina (SEMAR) ordenó el cierre a la navegación de embarcaciones; asimismo, y debido a los fuertes vientos sobre la región de La Ventosa, Oaxaca, se cerró el tránsito a toda clase de vehículos para evitar accidentes automovilísticos por volcadura o arrastre. Dichas medidas contribuyeron ampliamente a que no se registraran muertes relacionadas con el ciclón tropical. Cabe recordar que una gran proporción de fallecimientos asociados con eventos de este tipo son consecuencia del intento de cruzar arroyos crecidos. La reciente inauguración del Centro Hidrometeorológico Regional del Servicio Meteorológico Nacional fue fundamental para contar con información meteorológica más detallada de la zona afectada, asimismo, sus instalaciones sirvieron para la instalación del Comité Estatal de Protección Civil y desde allí se informaba directamente a la población de la situación a través de los medios mencionados. Para resguardar a la población más vulnerable, se instalaron 28 refugios temporales en ocho municipios, en los cuales se atendió a 1,580 personas de 363 familias. Los municipios de Arriaga y Tonalá fueron los que tuvieron mayor afluencia. Cabe destacar que una cantidad significativa de personas optó por refugiarse en casa de familiares y amigos. Para satisfacer las necesidades inmediatas de la población afectada, que se estimó en 46,317 personas, el gobierno del estado solicitó a la Secretaría de Gobernación la declaratoria de emergencia, a través de la cual se lograron distribuir 888,408 insumos (colchonetas, cobijas, agua, pañales, etc.) lo que se estimó en 49.4 millones de pesos. Por otro lado, se requirieron recursos para el apoyo de grupos voluntarios, la contratación de fletes para transportar los insumos a las zonas afectadas, combustible y viáticos del personal, estos ascendieron a poco más de 770 mil pesos. En resumen, el costo de atención de la emergencia ascendió a 50.1 millones de pesos (p. 21).

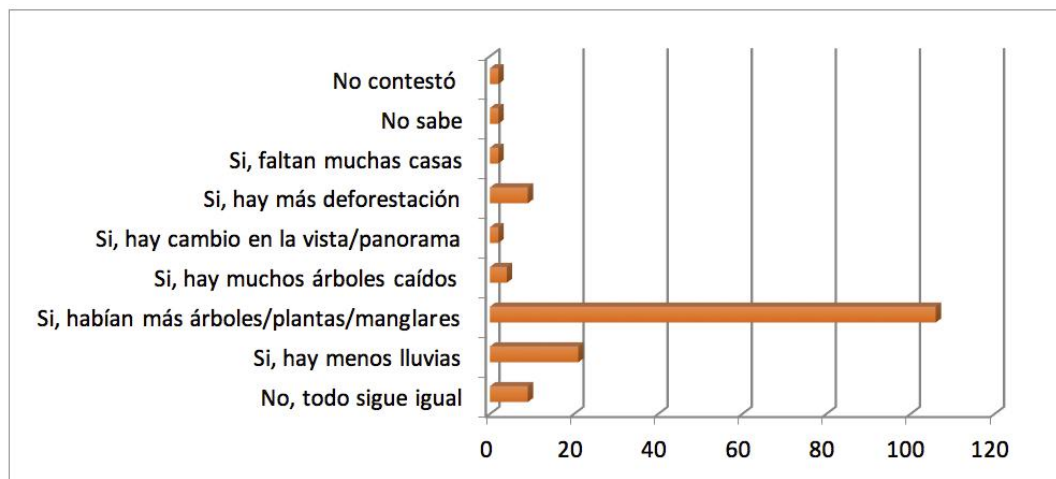
Datos que se muestran contrarios a la percepción de la comunidad Pesquería Punta Flor y que arrojan una realidad extraída de trabajo de campo que no concuerda con los informes oficiales; las instancias de alerta temprana y de mitigación como la Secretaría de Marina y Protección Civil no están teniendo un impacto en la población basada en la confianza y la construcción social de las instituciones, por ende, en la construcción de comunidades resilientes.

Figura 13. ¿Qué disponibilidad tiene para ser reubicado?



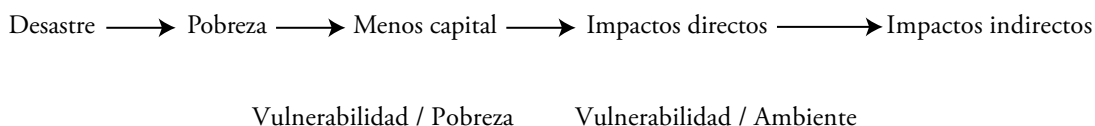
Fuente: Elaboración propia.

Figura 14. ¿Qué cambió después del desastre del Huracán Bárbara?



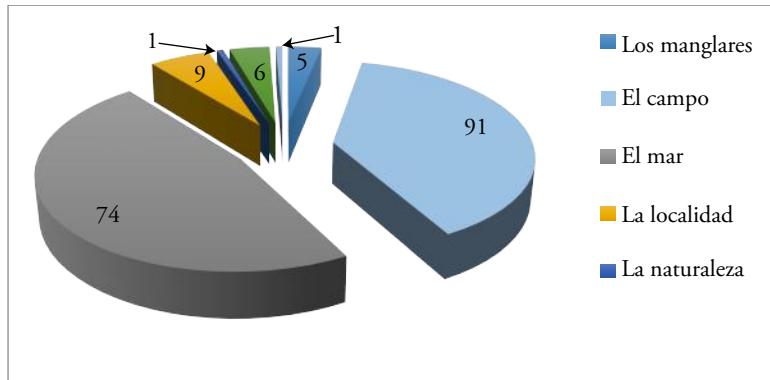
Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo la figura 14, aunque se arroje una tendencia estadística a la disposición del cambio de lugar de vivienda en la población en caso de un evento catastrófico que se avecine, la postura de los habitantes refleja la preservación de la vida y esto le da un valor y una interpretación diferente a los datos, por lo que la tendencia en segundo lugar representando el *ítem*: no, por costumbre y el tercer lugar representando el *ítem*: no es de mis papás, es significativa y refleja un problema de índole cultural y por el arraigo a la comunidad y en hipótesis, la falta de trabajo por parte de las instituciones gubernamentales (protección civil en primer término) por la realización de campañas de concientización de la gestión del riesgo y la resiliencia. La figura 14 refleja un aspecto interesante de la teoría del riesgo, ya que este avvicina el riesgo como una fórmula que comprende el peligro y la vulnerabilidad de una unidad social en caso de una catástrofe, sin embargo, la naturaleza, vista como capital desde la sustentabilidad débil, también cuenta como una unidad social por ser este el sustento de producción económico dominante de la Pesquería Punta Flor, reflejado también en un *ítem* de la figura 14 donde los pobladores muestran su preocupación por el camino que permite la entrada a turismo y la salida de los productos de la pesca.



Manglares, árboles, plantas, el mar (expresado en un ítem en mayoría estadística en la figura 14) y la percepción de menos lluvias son reflejo de la pérdida de capitales naturales necesarios para la sobrevivencia de la población y que juegan en detrimento de esta.

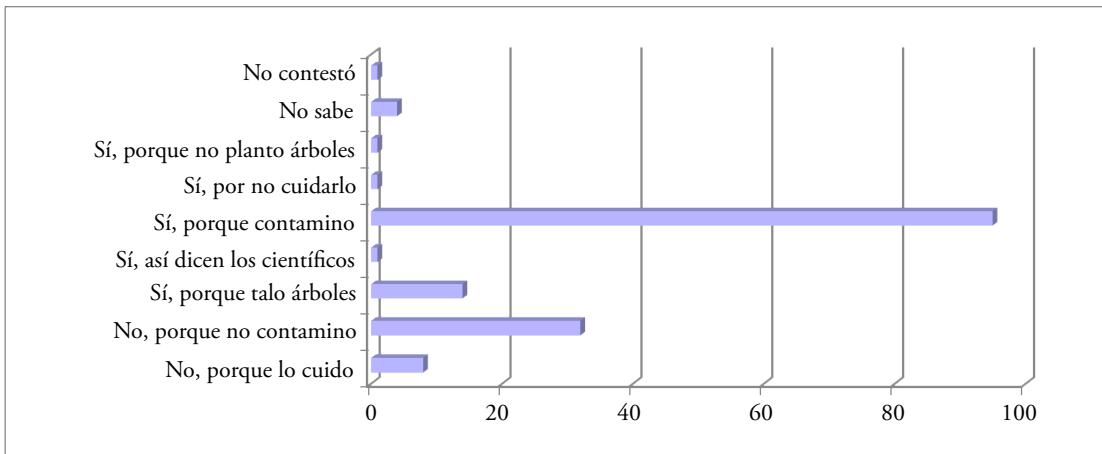
Figura 15. ¿Qué parte del ambiente ha sido más afectada?



Fuente: Elaboración propia.

La figura 16 concuerda con el análisis anterior (figura 15) reflejando en mayoría estadística dos pilares de la producción económica de la comunidad Pesquería Punta Flor: el mar y el campo.

Figura 16. ¿Te consideras responsables del deterioro del ambiente?



Fuente: Elaboración propia.

Es difícil determinar el factor de contaminación en la comunidad, debido a que diversos estudios científicos, entre ellos los textos de Martínez Alier (2011), han demostrado que la carga o huella ecológica de los habitantes de comunidades indígenas o zonas rurales es muy baja en comparación con los habitantes de la ciudad (estos pueden generar hasta dos kilos de basura no orgánica al día), por otro lado, la contaminación más fuerte y predominante surge de intereses relacionados con las

empresas, el capital, la industria. La ramificación de los tipos de contaminación que se genera es muy diversa y tienen muchas ramificaciones que pueden dar lugar a varias investigaciones en diferentes disciplinas, es por eso que la figura 18, se analiza desde la percepción de la población en cuanto a la representación de contaminación como tirar basura, quemar o la tala de árboles.

Tabla 4 ¿Qué acciones pueden mejorar la atención de los desastres?

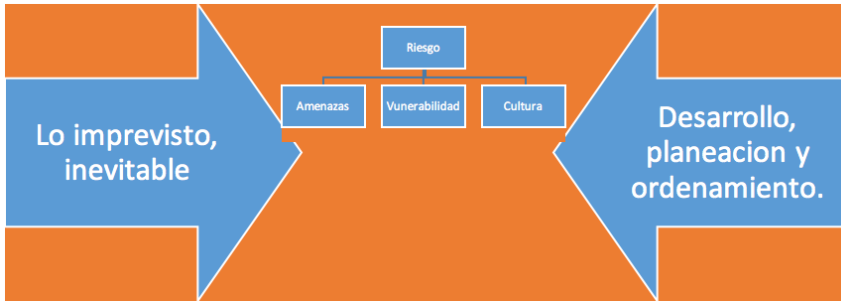
Trabajar unidos/apoyar/solidaridad/unión	77
Capacitación	1
Seguridad en el lugar	1
Prevención	4
Unión con autoridades	1
Más comunicación	1
Organización/ponerse de acuerdo	16
Obedecer a protección civil	2
Pedir a Dios	1
Pedir apoyo al gobierno	1
Reforestar	50
Anuncio de audio	1
No contestó	1
	157

Fuente: De realización propia

El ítem de la figura 16: Si porque talo árboles, se expresa en la tabla 4 como un factor de relevancia dentro de la percepción de la población para la construcción de resiliencia y la disminución de la vulnerabilidad ante una catástrofe. Sin embargo, la Gestión Integral de Riesgos de Desastres se entiende como un proceso social y político, sistemático y continuo, a través del cual se busca controlar los procesos de creación o construcción o riesgo o disminuir el riesgo existente con el fin de reducir el impacto adverso de las amenazas naturales y la posibilidad de que ocurra un desastre, con la intención de fortalecer los procesos de desarrollo sostenible y la seguridad integral de la población; en el ítem de: Pedir apoyo al gobierno, se demuestra la desconexión de gestión institucional (solo una persona eligió el *ítem*) para ser más resiliente, es más probable una comunidad resiliente y menos vulnerable si esta trabaja en coordinación a todos los niveles (municipal, estatal y federal), pero se demuestra, si una intención de actuar y de organización (expresado en el ítem de: Organización y ponerse de acuerdo), pero no se demuestra confianza y conocimiento de la función de las instituciones para trabajar en colaboración. Esto

se describe y se fundamenta de forma más clara en la figura 19 y el desconocimiento en torno a la gestión reflejado en la figura 20.

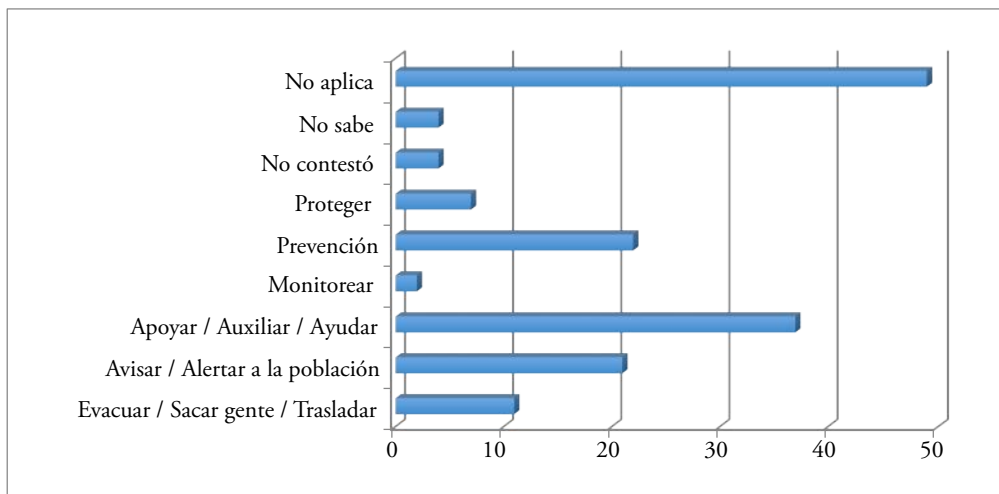
Figura 20. Gestión Integral de Riesgos de Desastres.



Fuente: Elaboración propia.

Con la finalidad de saber si la población está enterada de la existencia y funciones de la Unidad de Protección Civil (UPC) en la localidad, se obtuvo que 108 entrevistados saben de la existencia de la Unidad de Protección Civil, en comparación de 44 que desconocen y 5 que no respondieron a la interrogante. De los 108 que si saben de la existencia de la UPC identifican como sus funciones principales las siguientes:

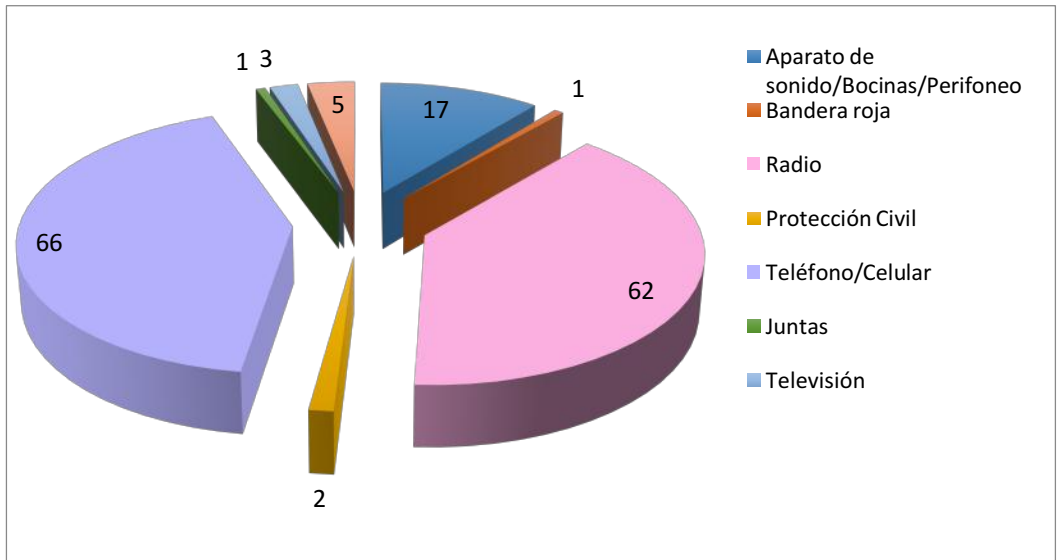
Figura 21. Conocimiento de las funciones de la Unidad de Protección Civil en la localidad.



Fuente: Elaboración propia.

Al interrogarlos sobre el principal medio de comunicación ante un desastre en la Pesquería Punta Flor, la mayoría contestó que esta comunicación se realiza a través del teléfono celular (66) seguido del radio (62), lo cual como se muestra en la figura 21 se determina que la comunicación ante desastres es inmediata.

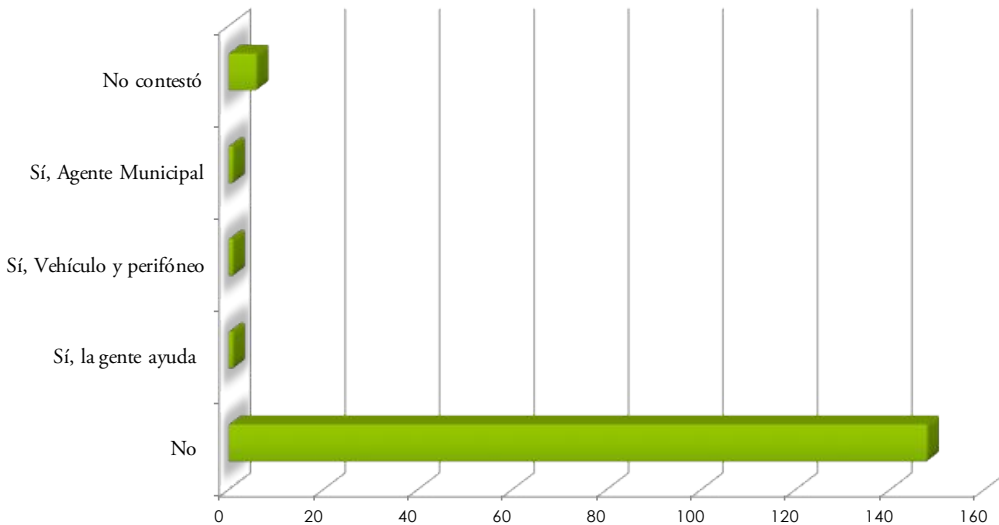
Figura 21. ¿Cuáles son los principales medios de comunicación para la atención de desastres en tu comunidad?



Fuente: Elaboración propia.

Sobre el reconocimiento de los encuestados sobre las capacidades locales de Pesquería Punta Flor para enfrentar una catástrofe (ver figura 22), es alarmante que los pobladores no reconozcan cual es el punto más seguro de la localidad, también si existen refugios temporales a donde puedan acudir, sin embargo, algunos mencionan que dentro de las capacidades locales se encuentra el agente municipal, vehículo, perifoneo y la población misma, pero en un porcentaje muy demasiado bajo.

Figura 22. ¿Reconoces las capacidades locales de Pesquería Punta Flor para enfrentar una catástrofe?



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Aunque a nivel filosófico se podría argumentar que el problema se encuentra en la concepción del modelo de producción del hombre (modo de producción capitalista) que origina la explotación de los recursos naturales y la visión de estos como un producto que se puede compensar con otro bien material como la reposición de un daño por dinero, ya que este tiene que consumir constantemente atendiendo al modelo de producción (capitalismo) existente para obtener un estado de bienestar y felicidad afectando y/o sobrevivencia y subsistencia (en caso del riesgo social en países en vías de desarrollo o periferias), el equilibrio e interacción entre el hombre y su entorno (medio ambiente), suena sumamente complicado cambiar de enfoque en el pensamiento actual, una sociedad líquida en palabras de Zygmunt Bauman.

El sistema o modo de producción, demostrado en el Modo de Producción Asiático de Marx (esclavismo, feudalismo, mercantilismo, capitalismo...), colapsa para dar entrada a un nuevo sistema, no existe adaptación, sino destrucción y construcción: la población general (de países en sub desarrollo principalmente) no puede obtener conciencia del desarrollo sustentable (incluyendo gestión de riesgos, adaptación al cambio climático como parte de este y/o resiliencia) debido a que la maquinaria cultural de los países desarrollados se encarga de proyectar un “modo de vida” que todos quieren copiar y que conlleva a que cada persona contamine, afecte el ambiente y no tenga conciencia del peligro.

El modo de producción capitalista encuentra su sentido en la “explotación originaria de capital” donde se explotó y abusó de las colonias y países conquistados para poder sostener su modo de vida; así mismo, ahora se vende la noción de que la idea y la patente son lo más valuado y la materia prima (que aportan los países sub desarrollados) son lo menos importante. En este punto clave, radica el problema de la gestión de riesgos, la vulnerabilidad y la resiliencia, si la explotación de materia prima y los productores no encuentran una remuneración equiparable, vale más el trabajo técnico que el de la materia prima⁹ se promueve la pobreza que produce el riesgo cotidiano de un ciudadano que no le importa el desastre natural, si vive en una ladera, si no rota sus cultivos y desgasta la tierra o no está consciente de las contingencias que puede causar un fenómeno climático porque su vida es vulnerable a problemas sociales tan urgentes como alimentarse, buscar servicios médicos o protegerse de la intemperie, que no puede ver de forma prospectiva otros riesgos que no son tan emergentes y que por lo general, se tiene la idea colectiva de que son obligación del gobierno.

Aunque muy importantes, la transmisión de experiencias entre países para poder mejorar la resiliencia ante los diversos riesgos que se presentan en Latinoamérica, la realidad es que, si no se disminuye la pobreza y la tasa de natalidad en la población se seguirá dando vueltas en círculo y no se encuentra ninguna gestión a cualquier nivel que pueda solucionar esta problemática. En el cruce de resultados se detectan problemáticas basadas en una organización precaria en la comunidad basada en comités, con falta de visión sobre la gestión política administrativa para poder afrontar problemas de catástrofes y construir resiliencia, a cambio, se proyecta una representación social del peligro como algo ajeno que tiene que suceder y que se tiene que resolver con acciones dentro de la comunidad, se describen en todos los instrumentos la idea de organización local¹⁰ como inoperantes ante las problemáticas de construcción de resiliencia.

Existe un desconocimiento extendido sobre la función de las instituciones en torno a los desastres, en algunos casos desconfianza y el comité a nivel local no parece interesado en gestionar y concientizar; las instituciones no están impactando en la población en las campañas preventivas y la distribución de información. Contestando las preguntas de investigación, esta falla de gestión es la causa de que algunas poblaciones sean más resilientes que otras, Pesquería Punta Flor no demuestra una construcción de resiliencia avanzada; el comité, aunque tiene una organización y un responsable de atender a los grupos más vulnerables no tiene alcances extendidos por mostrarse inoperante en la gestión pública en los diferentes

⁹ El trabajo del diseñador gráfico que construyó el logo de una empresa de café que el café que sale de la siembra y solo se reproduce un ciclo de pobreza y vulnerabilidad.

¹⁰ Es un debate profundo el tratar de nombrar a este proceso gestión local de riesgos, por la falta de enlace y gestión público y político a otros niveles (municipal, Estatal y Federal) para la construcción de resiliencia.

niveles de gobierno, por ende, el estado muestra poca participación y una colaboración que se expresa de forma reactiva y no preventiva.

Aunque los órganos de gobierno conocen el aparato teórico conceptual para la gestión de riesgos, la población maneja otros significados y parece no haber un empate; ante la hipótesis de: Los habitantes de Pesquería Punta Flor, Arriaga, Chiapas, han construido bajo un proceso de reflexión basado en la historicidad y experiencia en los desastres ocurridos en la comunidad, mayor grado de resiliencia ante los nuevos desastres naturales, haciendo hincapié en las inundaciones. Se contesta que la hipótesis nula es la que se comprueba, más que construir resiliencia social e individual en la comunidad se está acumulando vulnerabilidad, que se agudiza con cada catástrofe que pasa y se percibe en la pobreza, el impacto ambiental y la infraestructura. Planteamiento que también apoya la hipótesis alternativa que planteo en la presente investigación: Los habitantes de Pesquería Punta Flor, Arriaga, Chiapas son cada vez más vulnerables a las catástrofes debido a la historicidad de los desastres ocurridos.



BIBLIOGRAFÍA

- Academias G-Science. (2012). Desarrollo de la resiliencia frente a desastres naturales y tecnológico. Recuperado de: <https://bit.ly/2R4BfSC>
- Aguilar S. y Barroso J. (2015, julio). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (47). Universidad de Sevilla. Sevilla, España. Recuperado de: <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p47/05.pdf>
- Ander-Egg, E. (1995) Técnicas de Investigación social. Argentina. Editorial Lumen. Recuperado de: <https://epiprimero.files.wordpress.com/2012/01/ander-egg-tecnicas-de-investigacion-social.pdf>
- Ander-Egg, E. (2004) Métodos y técnicas de investigación social dos. La Ciencia y su método y la expresión del conocimiento científico. Argentina: LUMEN
- Bahena, R. (2017) Índice de resiliencia en ciudades ante fenómenos hidrometeorológicos. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de México (UNAM).
- Balvanera, P., Astier, M., Gurri, F. y Zermeño, I. (2017) Resiliencia, Vulnerabilidad y Sustentabilidad de Sistemas Socioecológicos en México. Revista Mexicana de Biodiversidad. (88) pp. 141 -149 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rmb.2017.10.005>
- Barrenechea, J., E. Gentile, S. González, CE. Natenzon y D. Ríos (2002). Revisión del concepto de vulnerabilidad social. Pirna, Buenos Aires, Argentina.

- Bunge, M. (2013). La ciencia, su método y su filosofía. Pamplona, España. Editorial Laetoli.
- Campoy T. Y Gómez E. (2009). 10 Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. España. EOS. Recuperado de: http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf
- Centro Nacional de Prevención de Desastres. (2001). Diagnóstico de Peligros e Identificación de Riesgos de Desastres en México. Recuperado de: <https://bit.ly/1SvOPaZ>
- Centro Nacional de Prevención de Desastres. (2003). Ciclones Tropicales. Serie Fascículos (1ª ed.). México: Secretaría de Gobernación.
- Centro Nacional de Prevención de Desastres. (2004). Inundaciones. Serie Fascículos (1ª ed.) México: Secretaría de Gobernación.
- Centro Nacional de Prevención de Desastres. (2006). Características e impacto socioeconómico de los Huracanes “Stan” y “Wilma” en la República Mexicana en 2005. México: Secretaría de Gobernación
- Centro Nacional de Prevención de Desastres. (2007). Guía de prevención de desastres. México. Secretaría de Gobernación. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/163074/18--ilovepdf-compressed__1_.pdf
- Centro Nacional de Prevención de Desastres. (2014). Fenómenos perturbadores. Consultado el 01 de noviembre en 15 en <http://www.cenapred.unam.mx/es/Fenomenos/>
- Centro de Información de las Naciones Unidas. (2009). Organización Panamericana de la Salud (OPS/OMS). Recuperado de: <https://bit.ly/2zxLKY7>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2001). Informe de la Reunión de Expertos: Seminario Internacional sobre las Diferentes Expresiones de la Vulnerabilidad Social en América Latina y el Caribe, División de Población de la Cepal/Celade, Santiago de Chile, Chile.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2002a). Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas de la CEPAL/CELADE. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/13051/S2002632_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2002b). Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas de la CEPAL/CELADE. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/13051/S2002632_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Comisión Europea. (2012). El planteamiento de la UE sobre la resiliencia: aprender de las crisis alimentarias. Recuperado de: <https://bit.ly/2QiRwGr>
- Comisión Nacional Forestal. (2010). Incendios forestales Guía práctica para comunicadores. Recuperado de: <https://bit.ly/2KrL2j7>

- Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad. (2016). Sitios de Manglar con relevancia biológica y con necesidades de rehabilitación ecológica. Ficha de Caracterización. Recuperado de: <https://bit.ly/2AkGsOT>
- Creswell, J. (2008). Mixed Methods Research: State of the Art. [Power Point Presentation]. University of Michigan. Recuperado de sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt
- Creswell, J. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuevas, J. (2005). Las inundaciones en la costa de Chiapas en 1998: reflexiones sobre el posdesastre. Revista de la Universidad Cristóbal Colón, (20) pp. 60-71
- Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres de las Naciones Unidas. (2009). Terminología sobre reducción del riesgo de desastres. Recuperado de: <https://bit.ly/1HME0Aw>
- Estrategia de Yokohama por un Mundo más seguro. (s.f.). Recuperado de: <https://bit.ly/2BtM0IJ>
- Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja. (s.f.). ¿Qué es un desastre? Recuperado de: <https://bit.ly/1YSPZjL>
- García, M., Mateu, R., Flores, R. y Beltrán, J. (2013). La Resiliencia y las Víctimas a Desastres. Recuperado de: <https://bit.ly/2PTO45R>
- Gómez, M. (2006). Introducción a la Metodología de la Investigación Científica. Córdoba: Brujas. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?>
- Guomundsdóttir, A. (2016). Resilience-building in communities vulnerable to climate change. Thesis the postgraduate. Bifröst University.
- Hamersley, M. y Atkinson, P. (s.f.). Etnografía. En Metodología de la Investigación II (Antología). México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
- Hamersley, M. y Atkinson, P. (s.f.). Registrar y organizar la información. En En Metodología de la Investigación I (Antología). México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- H. Ayuntamiento Municipal de Arriaga, Chiapas. (2011). Atlas de Riesgos Naturales del Municipio de Arriaga, Chiapas. Reporte Final. Recuperado de: http://www.normateca.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Resource/2612/Atlas_Estados/07009_ARRIAGA/0_ATLAS_ARRIAGA.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) Metodología de la Investigación. México: McGrawHill.
- Hernández, M. (2015). Vulnerabilidad ante los desastres. versidad Nacional de Colombia. Revista Museológica de la Universidad Nacional de Colombia, (04) (s/p).
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2006). Metodología de la investigación (4a Edic). DF, México. McGraw Hill.
- Instituto Nacional para el Federalismo y Desarrollo Municipal. (s.f.) Arriaga. Enciclopedia de los municipios y las delegaciones de México. Recuperado de: <https://bit.ly/2KvBIL0>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). Arriaga. Cuaderno Estadístico Municipal. Recuperado de: <https://bit.ly/2BuE766>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Censo de Población y vivienda 2010. México. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>
- Informe de la conferencia Mundial sobre la Reducción del Riesgo de Desastres (1994), Yokohama, Japón, UNISDR, Recuperado de: <http://eird.org/fulltext/Yokohama-strategy/YokohamaEspa%F1ol.pdf>
- Informe del Marco Estratégico para la Reducción de Vulnerabilidades y Desastres naturales en Centroamérica (1999), Guatemala. Recuperado de: <https://bit.ly/2DSHQMZ>
- Informe de la Conferencia Mundial sobre la Reducción de Desastres (2005), Kobe, Hyogo, Japón, UNISDR. Recuperado de: https://www.unisdr.org/files/1037_finalreportwcdspanish1.pdf
- Informe de la conferencia Mundial sobre la Reducción del Riesgo de Desastres, Sendai, Japón (2015) UNISDR, Recuperado de: <http://www.mimeteo.com/blog/marco-accion-sendai/>
- Informe de la conferencia Mundial sobre la Reducción del Riesgo de Desastres (2016) París, UNISDR, Recuperado de: <https://bit.ly/2ftBc0w>
- JICA. (2007). Proyecto de Desarrollo de Capacidades en la Gestión de Desastres en el Reino de Tailandia. Recupeardo de: <https://bit.ly/2SarK4C>
- Lara, A. (2013) Percepción Social en la Gestión del Riesgo de Inundación en un Área Mediterránea. Tesis de Doctorado. Universidad e Girona, España.
- Lavell, A. y Argüello, M. (2003). Gestión de riesgo: un enfoque prospectivo. (1a. ed.). Tegucigalpa: Colección Cuadernos de Prospectiva PNUD.
- Lavell, A. (2011) Retos de la gestión de riesgos y adaptación al cambio climático para el desarrollo sostenible. En Memoria del taller internacional Lecciones Aprendidas de la Gestión de Riesgo en Procesos de Planificación e Inversión para el Desarrollo. Perú: Ministerio de Economía y Finanzas del Perú / Gobierno Regional Piura / ONU.
- Lee, T. (2009). El papel civilizatorio de los olmecas y sus protagonistas, los mixe-zoques en Mesoamérica. Recuperado de: <http://repositorio.cesmeca.mx/bitstream/cesmeca/150/1/Medio%20ambiente%2003.pdf>
- Leff, E. (2000). Espacio, lugar y tiempo: la reapropiación social de la naturaleza y la construcción local de la racionalidad ambiental. Recuperado de: <https://bit.ly/2A16yrB>
- Leff, E. (2011) Aventuras de la Epistemología Ambiental. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mansilla E. (1993). Desastres y desarrollo en México. Revista Semestral de la Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina, (1) pp.4-15.
- Martínez, C. (2017) Gobernanza y Gestión de Riesgo por Inundaciones; Estudio de Caso en los Municipios de Tonalá y Pijijiapan pertenecientes a la Región Istmo-Costa, Chiapas. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Martínez Alier, J. (2011). Hacia una economía sostenible: Dilemas del ecologismo actual. Revista de Economía Crítica. Recuperado de:

- http://revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/REC11_8_intervenciones_JoanMartinezAlier.pdf
- Merton, Fiske y Kendall. (1956). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. Dialnet. España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=199626>
- Mrazek, P.J. & Mrazek, D. (1987). Resilience in children at high risk for psychological disorder. *Journal of Pediatric Psychology*, 12(3), 3-23
- Muñoz, P. (2012) Influencia de los Factores Comunitarios en la Resiliencia: Estudio Realizado con Hogares Urbanos de la Zona Central de la República Mexicana, Beneficiarios del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades. Tesis de Doctorado. Universidad Iberoamericana.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). ¿Qué es «Río+20»? Recuperado de: <https://bit.ly/1kGYddi>
- Palacio, C. y Germán A. (s.f.). En Búsqueda de Conceptos para una Historiografía Ambiental. Recuperado de: <https://bit.ly/2FD7mrf>
- Pastén, P. (2016) Planificación y Resiliencia en Zonas de Riesgo: Estudio de Caso de Comuna de Constitución Urbana; VII Región del Mule, Post 27F. Tesis de Maestría. Universidad de Chile, Facultad de Arquitectura y Urbanismo.
- Paz, J. (2012) Laderas Inestables y la Construcción Social del Riesgo; Tres Casos en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Tesis de Maestría. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).
- Pierri, N. (2005) Historia del concepto de desarrollo sustentable. En Foladori, G. y Pierri (Ed.) Sustentabilidad. Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable. México: Miguel Ángel Porrúa, UAZ, Cámara de Diputados, LIX Legislatura.
- Rebollar, C., L., Quintanar, J. Yamamoto y A. Uribe. (1999). Source process of the Chiapas, Mexico, Intermediate-Depth Earthquake of 21 October 1995, *Bulletin of the Seismological Society of America*.
- Rebaza, A.M. (s/f), El Marco de Acción de Hyogo 2005-2015. Recuperado de: <https://bit.ly/2PSJ01y>
- Rodríguez Vignoli, J. (2000). Vulnerabilidad demográfica: una faceta de las desventajas sociales, en Serie Población y Desarrollo, núm. 5, Comisión Económica para América Latina y El Caribe, Naciones Unidas, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/112/11221117006.pdf>
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631. Recuperado de: [https://www.jahonline.org/article/1054-139X\(93\)90196-V/pdf](https://www.jahonline.org/article/1054-139X(93)90196-V/pdf)
- Saldivar, M. (2016) Marco de Sendai: una herramienta para un mundo más seguro, Argentina. Recuperado de: <https://bit.ly/2JWLXeE>
- Salgado, A. (2005). Métodos para medir la resiliencia: Una alternativa peruana. *Revista de Psicología*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/306314121_Metodos_e_instrumentos_para_medir_la_resiliencia_una_alternativa_peruana
- Secretaría de Gobernación de México. Centro Nacional de Prevención de Desastres. (2014). Ciclones Tropicales. Serie Fascículo. Versión electrónica. Recuperado de: <https://bit.ly/2FD7mrf>

- Sedres, L. (s.f.). Historia Ambiental de América Latina: Origen, Principales Interrogantes y Lagunas. Recuperado de: <https://bit.ly/2AkHUKj>
- Shagoury, R. y Miller, B. (2000) El arte de la indagación en el aula. España.
- Simons, H. (2011) El estudio de caso: Teoría y Práctica. Madrid: Morata
- Taylor, J. y Bogdan, R. (s.f.) La entrevista en profundidad. Introducción a los métodos cualitativos de investigación de significados. España: Paidós
- Thomas S. Kuhm (1988). La estructura de las revoluciones científicas. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34416146/Thomas_S._Kuhn.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1549580900&Signature=sK9e55emklR0kRdw3qS0XxqYP4E%3D&response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DLa_estructura_de_las_revoluciones_cienti.pdf
- Toscana, A. (2017) Vulnerabilidad y Resiliencia en Conjuntos Urbanos de la Ciudad de México. Quivera. (2) Vol. XIX pp. 11-34.
- Universidad de Costa Rica. (1987) Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Trabajo Social. Instructivo para la elaboración del Diario de Campo. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000215.pdf>
- Universidad Politécnica de Valencia. Servicio Integrado de Prevención en Riesgos Laborales. (2016). Riesgos de Origen Químico. Consultado 30 mayo 2016. Recuperado de: <https://bit.ly/2Abqbf7>
- Vázquez, F. (2018) Resiliencia de los Productores de Café ante los Efectos de la Roya; El Pozol, San Juan Cancuc, Chiapas. Tesis de Maestría. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).
- Velásquez, A. (2016) La Cooperación Descentralizada entre España y Colombia en el Marco de la Gestión de Riesgos de Desastres. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

JUSTIFICACIÓN

La revista *Diversa. Escritos Pedagógicos* es un órgano de difusión científica de la Secretaría de Educación de Chiapas y la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071 ubicada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. La Revista se publica de forma semestral de forma impresa y recibe para su publicación trabajos de investigación social con énfasis en el campo educativo que realicen investigadores que versen sobre resultados de diversas temáticas del campo de la educación básica, media superior y superior en Chiapas. Es un espacio de difusión académica donde pueden publicar investigadores de las ciencias sociales de diversas latitudes geográficas y en consecuencia la Revista recibe aportaciones teóricas y empíricas de investigación científica de un alto nivel académico con el fin de abrir a partir de este medio interrogantes y reflexiones académicas que contribuyan a pensar la educación en los diversos niveles y modalidades del servicio educativo que se promueven en el marco de las redefiniciones de los entornos educativos sociales, ecológicos, étnicos y sociales en el marco de la globalización económica mundial. En México y Chiapas la diversidad cultural, los problemas de exclusión social y de relaciones interétnicas, los problemas ambientales y de comunicación bilingüe en las escuelas rurales y urbanas de las regiones de nuestro Estado son interceptadas por las redefiniciones de las políticas públicas y sociales en el sistema educativo de Chiapas. Las investigaciones que realicen los investigadores y sus publicaciones a través de un proceso de evaluación de pares ciegos permiten alentar de manera positiva en la Revista *Diversa. Escritos Pedagógicos* la difusión de reflexiones sobre temáticas de currículum, evaluación, procesos de enseñanza y aprendizaje, estrategias didácticas, enseñanza de las lenguas indígenas y el castellano, política educativa, legislación educativa, enfoques y paradigmas de investigaciones en el campo de la educación, educación ambiental, formación docente inicial y continua, grupos multigrado, tendencias de la tecnología educativa y otras temáticas. Todas estas temáticas constituyen campos de reflexión y análisis donde se evidencian resultados de investigaciones para que la Revista pueda aceptar artículos de resultados de investigaciones empíricas y estados del arte en castellano e inglés donde se profundicen los alcances de las investigaciones educativas y contribuyan al desarrollo social de la educación en la región Latinoamericana.

CRITERIOS DE PUBLICACIÓN

La revista *Diversa. Escritos Pedagógicos*, para la publicación de artículos científicos en el campo de las ciencias sociales con énfasis en educación, considera los siguientes lineamientos normativos que deberán ser considerados para la edición.

- Los artículos deben ser resultado de trabajos de investigación inéditos, sin haberse enviado a publicación previa en otros medios impresos y electrónicos.
- En los trabajos se permite hasta tres (3) autores por artículo científico. Los artículos deben tener una extensión entre un mínimo de 8.000 y 15.000 palabras, incluyendo notas de pie de página, referencias, tablas, figuras y mapas que amplíen las discusiones y reflexiones.
- Los textos deben estar escritos en tercera persona con el fin de cumplir criterios de orden lingüísticos.
- El título no debe exceder 10 palabras y 15 en el subtítulo. El Resumen debe contener un mínimo de 150 y máximo 200 palabras. Se escribe en un solo párrafo y no debe contener referencias y abreviaturas. Las palabras clave: incluir de tres (3) hasta cinco (5) palabras clave tomadas del tesoro de la Unesco: <http://databases.unesco.org/thessp>, El título del artículo, el resumen y las palabras clave deben traducirse al idioma inglés.
- Como parte de las exigencias editoriales de la Revista se considera que la estructura de los artículos de investigación científica debe contener: introducción, marco teórico conceptual, metodología, resultados y discusión, conclusiones y referencias. Los artículos que sean enviados y sometidos a consideración académica deberán presentarse en formato Word, letra Times New Roman número 12 puntos, tamaño carta, espaciado superior e inferior 2.5 y margen izquierdo 3 y derecho 2.5, interlineado de 1.5 puntos y escritos a una sola columna. Las citas y referencias deben seguir las normas APA (6ª Edición). Se recomienda que si el artículo incluye tablas o figuras se deben anexar los originales lo suficientemente claros para facilitar la evaluación y edición del artículo.

- En los artículos se recomienda que los pies de página que se utilicen para hacer comentarios o aclaraciones que enriquezcan el texto deben ser importantes y que enriquezcan las ideas centrales y contenidos del texto. Se transcriben en Times New Roman de 08 puntos. Las referencias que se empleen en el artículo se ubica al final del documento y se recomienda que sea en orden alfabético y solo se colocan las citadas al interior del artículo. Se transcriben en letras Times New Román del número 12 puntos e interlineado 1/2.
- El Envío del artículo. Los artículos que los investigadores sometan a evaluación en la Revista Diversa. Escritos Pedagógicos deberá enviarse a la dirección electrónica revistaupn071@gmail.com indicando en el asunto la sección a la que pertenece. Al postular el artículo debe anexarse, en un archivo aparte, la ficha de autor: nombre completo, institución que lo legitima, correo electrónico, última aportación científica y línea de investigación científica que desarrolla.

DIRECTORIO INSTITUCIONAL

Mtra. Rosa Aidé Domínguez Ochoa
Secretaria de Educación en Chiapas

Dr. S. Jordán Orantes Alborez
Director de la Unidad 071 UPN Chiapas